

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
CURSO DE ARTES VISUAIS

NATHÁLIA FLORÊNCIO

**CINEMA, ARTE E ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DAS FACILIDADES E
DIFICULDADES DO TRABALHO DOCENTE**

CRICIÚMA
2018

NATHÁLIA FLORÊNCIO

**CINEMA, ARTE E ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DAS FACILIDADES E
DIFICULDADES DO TRABALHO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado
para obtenção do grau de Licenciatura no curso
de Artes Visuais da Universidade do Extremo
Sul Catarinense, UNESC.

Orientadora: Prof.^a Ma. Silemar Maria de
Medeiros da Silva

CRICIÚMA

2018

NATHÁLIA FLORÊNCIO

**CINEMA, ARTE E ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DAS FACILIDADES E
DIFICULDADES DO TRABALHO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de Licenciatura, no Curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em educação e arte.

Criciúma, 23 de novembro de 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Silemar Maria de Medeiros da Silva – Mestrado em Educação -
(UNESC) – Orientadora

Prof. Alan Figueiredo Cichela - Mestre - (UFRGS)

Prof. Tiago da Silva Coêlho - Mestre – (UNESC)

**Dedico este trabalho à toda minha família,
amigos, colegas e professores que não
mediram esforços para que minha formação
se tornasse uma conquista.**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que sempre me fizeram saber a importância que o estudo tem em nossas vidas, que sempre apoiaram todas minhas escolhas, principalmente quando decidi que o curso Artes Visuais Licenciatura seria o início do meu caminho como acadêmica. A eles e aos meus avós, meu eterno agradecimento por nunca me deixarem na mão e sempre me encorajarem a enfrentar todos os altos e baixos da vida acadêmica. Agradeço também aos meus amigos de Timbé do Sul, que em nenhum momento me deixaram desacreditar no meu potencial e na minha escolha como arte-educadora. A todos meus colegas da universidade, que me proporcionaram muitos momentos alegres e de aprendizado, e que me ensinaram que nossas diferenças são nossa melhor característica, e que ninguém pode nos derrotar quando somos unidos pela mesma causa. Ao Victor, que apareceu na minha vida e me entendeu como nenhum outro. Que me deu forças para enfrentar minhas paranoias, minhas indecisões, minhas fraquezas e minhas decepções. Que nunca me deixou pensar que eu não podia, que eu não era capaz. A ele também, meu agradecimento de coração a todas as noites que ficou comigo me apoiando e me lembrando o quanto essa formação era importante para mim. Agradeço imensamente a todos os professores que passaram pela minha vida, pois sem eles, não seria a acadêmica que sou hoje. E especialmente, dedico cada esforço e palavra escrita neste trabalho à minha querida orientadora Silemar, que sempre me apoiou no percurso do curso e agora me incentiva e acredita no meu potencial como pesquisadora. A ela, meu grande abraço e admiração, pois além de ter aceitado orientar minha pesquisa, coloriu ela com seus saberes e me ajudou nessa construção. Dentre estes, lembro aqui em especial, a grande desenvoltura da mulher que me criou, e com toda a sua firmeza e carinho, conseguiu me manter nos eixos com todos os problemas que enfrentamos nesses anos que estive na universidade. Por todas as vezes que me lembrou que eu poderia contar com ela para coisa, e sem titubear, me defendia de tudo e todos. A mulher maravilhosa apelidada de Jane, que percorre longos caminhos pelo Timbé do Sul, e a cada parada para conversar com o povo, não media orgulho em dizer: Minha filha estuda para ser professora. Professora de Artes!

“Por vivermos em uma cultura que reverencia as imagens, as imagens acabam penetrando em nossas vidas, aderem-se aos nossos pensamentos sem nos darmos conta dos efeitos delas sobre nós. ”

Susana R. Vieira da Cunha

RESUMO

Este trabalho intitulado como Cinema e o ensino da arte: possibilidades da cultura visual surgiu de uma necessidade pessoal de compreender o mundo imagético e como ele pode contribuir para as aulas de arte. Em reflexões acerca do ensino da arte na contemporaneidade e a cultura visual, a pesquisa vai tomando caminhos cartográficos que relevam o cinema como uma linguagem em evidência para propor a cultura visual no âmbito do ensino da arte, considerando o poder influenciador das imagens contemporâneas e vem a pesquisa para responder quais suas possibilidades e dificuldades nesses aspectos. A base teórica deste diálogo são as obras *Culturas das Imagens: desafios para a arte e para educação* (2012) e *Pedagogias Culturais* (2014) de Raimundo Martins e Irene Tourinho. Também, para falar da linguagem do cinema e fazer possíveis relações com a cultura visual no ensino da arte, remeto-me a obra *Arte, Educação e Cultura* (2015), livro organizado por Marilda Oliveira de Oliveira. Para fundamentar as relações das imagens com o ensino da arte, de uma forma geral, evidencio na pesquisa bases teóricas como *O que vemos, o que nos olha* (1998) de Didi-Huberman. A pesquisa de campo com Polo UNESCO Arte na Escola complementa o diálogo, e a relação entre a linguagem do cinema e a Pedagogia da Cultura Visual. Apresentam novas olhares de ver e de trabalhar o cinema nas aulas de arte, propondo novos desafios e soluções para abarcar a necessidade de renovação na área da educação. Quais as possíveis facilidades que temos em inserir o cinema das aulas de artes? A proposta é justamente, considerar as possibilidades dos conceitos da Pedagogia da Cultura Visual para se ensinar o cinema na escola. Evidencio também, as dificuldades em trabalhar tal linguagem juntamente com problemáticas contemporâneas do ensino da arte.

Palavras-chave:

Cinema, Arte, Pedagogia da cultura Visual, Ensino da Arte.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - “Die” – Tony Smith (1961).....	31
Figura 2 - Autorretrato de Anita Malfatti – 1922.....	33
Figura 3 - Autorretrato (1971) - Francis Bacon.....	34
Figura 4 - L’arrivée D’um Train Em Gare de La Ciotat – 1985.....	40
Figura 5 - O Auto da compadecida – 2000.....	45
Figura 6 - Foto divulgação do filme – 2000.....	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 METODOLOGIA	13
1.2 RESUMO DOS CAPÍTULOS	16
2 DIÁLOGOS E PROPOSIÇÕES	17
3 O ENSINO DE ARTE QUE TEMOS E O ENSINO DE ARTE QUE QUEREMOS	20
3.1 QUAIS FORAM NOSSAS CONQUISTAS NA EDUCAÇÃO?	23
3.2 ENTRE OS OLHARES PARA A ARTE E AS EXPEDIÇÕES VISUAIS DO ENSINO DA ARTE	27
3.3 CULTURA POPULAR E O ENSINO DA ARTE	34
4 CINEMA, ARTE E ESCOLA.....	39
4.1 CINEMA E CULTURA: VIAGENS IMAGÉTICAS.....	42
5 DANDO VOZ AO PROFESSOR	47
6 PROPOSTA DE CURSO – Cinema e cultura visual	57
6.1 CARGA HORÁRIA.....	57
6.2 PÚBLICO ALVO.....	57
6.3 JUSTIFICATIVA.....	57
6.4 OBJETIVO GERAL:	57
6.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:.....	57
6.6 CONTEÚDOS:	58
6.7 DESENVOLVIMENTO/METODOLOGIA	58
6.8 REFERÊNCIAS	59
7 CONCLUSÃO.....	60
REFERÊNCIAS	63

1 INTRODUÇÃO

Timbé do Sul é um município no interior de Santa Catarina, ou então “longe de tudo e de todos” como dizem seus habitantes. Durante minha trajetória no curso de Artes Visuais – Licenciatura, os professores perguntavam se frequentávamos centros culturais, museus, teatros ou cinemas com frequência, e infelizmente, minha resposta era sempre não. A escola que estudava não providenciava essas experiências, e os deslocamentos até esses locais eram longos, custavam muito e, por ter uma família muito caseira, nem saíamos. Hoje eu sinto na pele a falta dessas expedições para meu repertório artístico e cultural e mesmo com tantos impasses e dificuldades para estar dentro de uma universidade, o amor pelo curso que faço, pelo estudo da arte, e pelas pessoas em minha volta dentro da comunidade acadêmica foram motivos suficientes para não desistir de me tornar uma mulher licenciada em Artes Visuais.

Meu processo na construção de uma identidade docente transita entre altos e baixos. Apenas as disciplinas teóricas sobre as metodologias nos vários níveis de educação básica não bastavam para que respondessem uma dúvida interna: “Eu quero ser professora? ”. Foram necessários os estágios obrigatórios para perceber que ensinar arte me provoca sentimentos e emoções diversas que são difíceis de compreender, o que dificulta ainda mais minha capacidade de responder se tenho ou não jeito para ser professora. Mas a arte me move. Ela me auxilia nesse caminho cheio de incertezas e me traz esperanças. A arte aguça meus sentidos, esses que eu vejo como ‘poderes’ que algumas vezes desprezo. Isso acontece por não os exercitar corriqueiramente, seja pela falta de costume ou ocupações do dia a dia. Quando percebo o meu corpo com uma perspectiva sensível, ele se torna poesia. É nesse momento que consigo me conectar profundamente com a arte.

Sinto que é este meu papel como aprendiz de professora: obter conhecimento e experiência sobre educação e arte, e com isso, proporcionar aos meus futuros alunos um ensino da arte cada vez melhor. Para isso, é preciso considerar meus processos na construção dessa identidade docente até agora. Há uma grande diferença entre a pessoa que eu era antes de entrar na universidade e a pessoa que sou agora. Muitas atitudes tomadas pela coragem alimentada pelo exercício do aprender foram necessárias nesse percurso, como por exemplo, apresentar um

teatro, dançar na frente de alguns acadêmicos, participar de performances, apresentar trabalhos e claro, estar na frente de uma sala de aula praticando à docência. Esse último será meu ponto de partida para o diálogo do tema da pesquisa.

Durante os estágios, havia um impasse específico que me incomodava como aprendiz de professora: obter a atenção dos alunos. Nem os materiais mais diversificados eram capazes de mudar esse cenário. A partir da reflexão das minhas próprias atuações, listei alguns erros cometidos: mapeamento sociocultural impreciso, conteúdo fora do contexto social dos alunos, e talvez, a metodologia tenha sido ineficaz para a turma. Refletir sobre meus erros me ajudaram a melhorar e encontrar um caminho, que pode estar repleto de incertezas, mas são suficientes para um começo. Aliás, a vida é feita de erros, acertos e (re) começos.

Do mesmo modo, conquistar a atenção dos alunos para o currículo de Artes presente nas escolas é um desafio que existe a muito tempo, mas que teve suas mudanças através dos anos e da evolução da tecnologia e meio de comunicação, considerando as tendências pedagógicas que colocam o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem. Então, como o professor de Artes pode se adaptar a esta realidade social e escolar de hoje?

Durante o curso, em praticamente todas as disciplinas os professores comentavam o poder que a imagem tem. Pensando em métodos e soluções para minhas dificuldades como docente, me deparei com leituras que visam a imagem como um grande potencial metodológico nas aulas de arte. Dessa forma, surgem nesses estudos compreendendo a imagem e o ensino da arte na contemporaneidade na direção do termo cultura visual que, no contexto da pesquisa, procura refletir e contribuir “para a construção de conhecimento, identidade, crenças, saberes, imaginação, sensação de temporalidades e localidades, sentimento de agência e de qualidade de vida para todas as idades”. (DIAS, 2012, p. 63)

Entre as diversas linguagens da arte que se caracterizam também como imagem, há uma em específico que saliento nesta pesquisa: o cinema. Apesar de ter frequentado pouco salas de cinema, minha relação com os filmes me acompanha há muito tempo. Desde muito pequena, minha mãe alugava filmes todos os finais de semana para nós, e durante a semana, minha tarde era reservada para aqueles que passavam no canal aberto de TV.

Lembro-me que, quando tinha pouco mais de oito anos de idade, chorei pela primeira vez com o final de Edward Mãos de Tesouras (1990). Na mesma época, gargalhava com A nova onda do imperador (2000), este que eu implorava quase todo final de semana para alugar, e mesmo assistindo tantas vezes, ainda me divertia. Sofria também noites de pesadelos após ver alguns filmes de terror. Cada filme pretende causar o conjunto de sensações que lhe convém e cada pessoa sente e experimenta da sua forma. Os filmes tocam o meu sensível. O contato com o cinema sendo uma experiência viva na minha história e no meu cotidiano me levou a trazê-lo para esta pesquisa com intuito de ampliar o diálogo sobre a Cultura Visual no âmbito do ensino da arte.

Partindo da ideia de pesquisa relacionada ao campo da Cultura Visual, abro espaço ao cinema que além de objeto estético, se caracteriza também como objeto poético, reflexivo e provedor de pensamento.

Nessa perspectiva, “o cinema se coloca como artefato cultural que favorece reflexões sobre aquilo que vemos de nós mesmos nas imagens, ou seja, pensar sobre aquilo que vemos, como vemos e porque vemos desta maneira e não de outra”. (VALLE, 2014, p.153). Pensar no porque vemos da maneira que vemos é pensar sobre a nossa identidade. Tudo o que observamos e analisamos em nosso cotidiano é unido aos nossos ideais já construídos ao longo de nossas experiências de vida. O cinema é uma forma de proporcionar esse pensamento, uma vez que:

Partir da cinematografia para explorar a compreensão da cultura visual implica desconstruir conceitos, transgredir, reconceituar, intervir em hierarquias, enfrentar oposições e resistências para compreender criticamente as relações de poder que engendram mecanismos de dominação e regulação. (VALLE, 2014, p.153)

Dessa maneira, a partir do contato e fruição do cinema com um olhar baseado na perspectiva da pedagogia da cultura visual, pretendo criar relações entre imagem, arte e educação para que possamos ampliar a compreensão do ensino da arte em uma perspectiva da cultura visual como opção para o professor propositor.

Entendendo essas aproximações da linguagem do cinema com os estudos da cultura visual e, ainda considerando as proposições pedagógicas na forma de educação da cultura visual, pontuo como problema: **Quais as possibilidades e/ou**

dificuldades do professor de artes em trabalhar a linguagem do cinema nas aulas de arte?

Quando abordo sobre a cultura visual, penso no professor que precisa compreender o seu conceito para aplicar e vivenciar seus conhecimentos em sua metodologia ao ensinar arte. Cabe aos professores de Artes utilizarem metodologias que favoreçam o ensino/aprendizagem da arte.

Dessa forma, com esta pesquisa, proponho reflexões a partir de questões que norteiam os estudos e pesquisas relacionadas a Cultura Visual na sua relação direta com o ensino em Artes e sobre arte, tomando como cenário as possibilidades e/ou dificuldades de trabalhar a linguagem do cinema na aula de Artes. Questões estas que se apresentam como: Qual o percurso do Ensino da arte? O que é metodologia do ensino e aprendizagem de arte? O que é cultura visual? Como se dá o conceito da Cultura Visual em relação ao ensino da arte? O cinema é trabalhado nas aulas de Artes? De que forma ele se apresenta nas aulas de Artes?

Outra questão que cabe nesta pesquisa seria como a própria imagem provoca influência e como poderíamos utilizar isso a nosso favor nas aulas de arte, fazendo com que a fruição, a análise e a crítica da imagem fixa ou móvel venham ampliar possibilidades de reflexão sobre o que se passa no mundo. Nesse sentido, pontuo como objetivo da pesquisa: Compreender as possíveis relações entre as dificuldades e facilidades de o professor de artes trabalhar o cinema na sala de aula, buscando reflexões a partir da relação entre Cultura Visual e o ensino da arte. Em específico: Pesquisar os fundamentos e proposições do ensino da Arte na contemporaneidade e sua relação com o cinema. Assim como: melhor compreender o conceito da Cultura Visual nessa relação ensino da arte e cinema.

Para responder estas questões, buscarei referenciais teóricos para o embasamento do diálogo proposto na pesquisa, traçando leituras e mapeando a estrutura dos capítulos ainda nesta introdução. Mas qual o caminho metodológico deste desafio? Faço dois recortes para tratar destas questões, no subcapítulo 1.1 remeto-me à metodologia utilizada na pesquisa. No 1.2 cuidarei de mapear os capítulos que se desenham nesta pesquisa.

1.1 METODOLOGIA

A presente pesquisa atua na área da educação e da arte, mais especificamente pontua dificuldades e facilidades do professor trabalhar cinema nas aulas de artes, buscando reflexões sobre a relação do professor com a cultura visual. Encontra-se conectada com a linha de pesquisa Educação e Arte, proposta pelo Curso de Artes Visuais Licenciatura – UNESC, que apresenta a ementa “Princípios teóricos e metodológicos sobre educação e arte. A formação de professores. As artes visuais e suas relações com as demais linguagens artísticas. Estudos sobre estética, culturas e suas implicações com a arte e a educação.”¹

Esta pesquisa também apresenta objetivo de gerar novos conhecimentos no âmbito de verdades e interesses universais de forma descritiva, o que a caracteriza como uma pesquisa básica, pois, “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais” (CÓRDOVA, 2009, p. 34).

Em uma perspectiva qualitativa, ela “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (CÓRDOVA, 2009, p. 31). Estes interesses, neste caso, são em um contexto educacional que visa a cultura visual no ensino da arte e o professor propositor.

Seguindo os objetivos, pretendo alcançá-los utilizando uma estrutura de pesquisa mais cartográfica a fim de acompanhar o pensamento rizomático dos conceitos em torno da Pedagogia da Cultura Visual a partir das dificuldades e facilidades pontuadas pelos professores de artes em trabalharem ou não a linguagem cinematográfica na escola.

A Cartografia “defende a manutenção de um posicionamento flexível e de um pensamento aberto frente a tudo aquilo que possa vir a emergir no contexto de problematização no qual se situa o objeto em estudo. ” (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 813). Dessa forma, busco nesta pesquisa trazer não somente estudos teóricos e dados coletados para seu desenvolvimento, mas também a minha realidade e relações pessoais com o ensino da arte, o cinema e a cultura visual.

Em uma pesquisa como qualitativa e cartográfica, é posto que:

¹ Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/files/615/NormasTCCLicenciatura.pdf>

A pesquisa qualitativa de inspiração cartográfica deverá tomar como desafio fundamental o exercício de manter o pensamento aberto, em um esforço permanente de deixar-se guiar pelos acontecimentos e pelos processos que eles desencadeiam e revelam sem, contudo, perder de vista o foco e os objetivos. Neste referencial metodológico, as metas e os objetivos a serem alcançados são móveis e flexíveis porque é a experiência do caminhar da pesquisa que tem a primazia. (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 813)

O problema principal que move a pesquisa é: Quais as possibilidades e/ou dificuldades do professor de artes em trabalhar a linguagem do cinema nas aulas de arte?, considerando a cultura visual como proposição pedagógica nas aulas de arte. Desta questão, surgem tantas outras que ao serem respondidas poderão atender as exigências acadêmicas deste desafio.

A pesquisa cartográfica dará forma as linhas de pensamentos recorrentes a Cultura Visual e a linguagem do cinema, vinculando-as a metodologia no ensino das Artes. É dito que, apesar da pesquisa tomar proporções e chegar a uma provável conclusão, ela nunca terá fim, já que, os termos pesquisados se renovam a cada instante. A pesquisa também deverá se renovar. Já que “pesquisar é estar sempre em movimento, acompanhando processos que nos tocam e nos implicam, transformando-nos e produzindo mundos. Pesquisar é estar em obra, construindo e construindo-se.” (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 813)

A pesquisa será realizada com levantamento bibliográfico e entrevista com questões semiestruturadas para os professores do Arte na escola² abordando e relacionando textos e ideias dos conceitos da cultura visual e do cinema nas aulas de arte, o que a caracteriza também como exploratória, bibliográfica e pesquisa de campo. Também é importante frisar a participação de narrativas pessoais sobre as lembranças, caminhos que foram tomados, e ideias pessoais que se relacionam com o tema pesquisado, para que o diálogo fique mais natural e poético.

Sobre a coleta de dados, foi elaborado um questionário contemplando algumas questões sobre a relação cinema e aulas de artes (em anexo). Este

² O **Instituto Arte na Escola** é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, qualifica, incentiva e reconhece o ensino da arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica. Tem como premissa que a Arte, enquanto objeto do saber, desenvolve nos alunos habilidades perceptivas, capacidade reflexiva e incentiva a formação de uma consciência crítica, não se limitando a auto-expressão e à criatividade. Fonte: <<http://artenaescola.org.br/institucional/>>

questionário foi enviado por e-mail para 20 contatos dos professores do Arte na Escola Polo Unesc e poderá ser analisado não apenas para esta pesquisa, uma vez que ficará à disposição do Polo para que outros pesquisadores possam ter acesso aos questionários que retornaram, no caso, cinco professores. Esses serão aqui analisados.

1.2 RESUMO DOS CAPÍTULOS

Esta escrita se inicia com a introdução aqui apresentada, a qual contempla a metodologia e o mapeamento dos capítulos, os quais seguem como sendo: primeiro capítulo aquele que trata da introdução da pesquisa, contendo uma breve fala sobre como o problema surgiu e quais minhas relações com os temas que englobam a pesquisa como: a linguagem do cinema, o ensino da arte e a construção da minha identidade docente em Artes através do curso de Artes Visuais Licenciatura na UNESC.

No segundo capítulo o tema central é uma organização de referenciais teóricos que darão base aos conceitos comentados no decorrer da pesquisa. Conceitos esses que englobam a linguagem do cinema, o ensino da arte e a relação entre ambos. O diálogo acontece a partir de Ferraz e Fusari (2009), Raimundo Martins e Irene Tourinho (2012 e 2014), e o livro *Arte, Educação e Cultura* (2015). Estas eu irei trabalhar durante os capítulos seguintes, trazendo concepções sobre o ensino da arte, a cultura visual como proposição pedagógica no ensino da arte, e o cinema quanto linguagem artística no ensino da arte.

O terceiro capítulo é dedicado ao ensino da arte. Apresento neste, a história do ensino da arte, as conquistas que tivemos com o passar dos anos em relação com o ensino de arte que temos hoje, abrindo uma reflexão sobre as dificuldades do sistema vigente de educação e as possibilidades de se educar a arte da contemporaneidade. O diálogo acontecerá a partir de Ferraz e Fusari (2009), Didi-Huberman (1998), Cunha (2012) e Martins e Tourinho (2012).

O quarto capítulo apresentada um diálogo sobre o cinema, iniciando com um pequeno resumo das suas mudanças na história e posteriormente refletindo o trabalho do cinema na escola, estabelecendo relações entre experiências pessoais, realidades escolares e estudos que envolvem sua inserção nas aulas de artes. Este

capítulo usará como principais bases teóricas Sabadin (2018), Holleben (2008), Orofino (2005), Martin e Sérvio (2012), Faheina (2013) e Valle (2014).

O quinto capítulo destino a pesquisa de campo com os professores do Polo UNESC Arte na Escola, evidenciando suas respostas acerca da implementação do cinema nas aulas de Artes. O diálogo entre as respostas dos professores e a proposição da Pedagogia da Cultura visual nos apresentam olhares mais amplos para as possibilidades e/ou dificuldades de trabalhar cinema na escola. Esta relação será possível usufruindo da base teórica de Illeris E Arvedsen (2012).

A pesquisa encerra com a proposição de curso com a temática de cinema relacionado a cultura visual como proposição pedagógica nas aulas de Artes e a conclusão da pesquisa, presentes nos capítulos 6 e 7.

2 DIÁLOGOS E PROPOSIÇÕES

Para iniciar o diálogo sobre a estrutura da pesquisa e os processos que serão feitos para o desenvolvimento da mesma, apresento algumas leituras e conceitos

que pertencem ao tema pesquisado, conteúdos estes que dialogam com a cultura visual, a linguagem do cinema, a arte e o seu ensino.

A partir do estudo destes temas, selecionei alguns recortes que estruturam meu jeito de pensar sobre os mesmos. Primeiramente, no livro “Metodologia do Ensino de Arte” de 2009, escrito por Maria Heloísa C. de T. Ferraz e Maria F. de Rezende e Fusari será a principal bibliografia para a construção da compreensão relacionada à história do ensino da arte no Brasil. As autoras debatem as importâncias de se ensinar a arte e o que a arte significa para a educação. Em um trecho que discorre sobre o questionamento do porque a arte se insere no espaço educacional, é dito que a arte se torna importante devida ao ofício imprescindível que ela “ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.18).

Relacionando diretamente à Cultura Visual e as imagens como potenciais influenciadoras sociais, remeto-me à Fernando Hernández, que representa em suas ideias a realidade contemporânea. Em seu livro *Catadores da Cultura Visual* (2007), Hernandez diz que vivemos em “Um mundo onde o que vemos tem muita influência em nossa capacidade de opinião, é mais capaz de despertar a subjetividade e de possibilitar inferências de conhecimento do que o que ouvimos ou lemos” (p.29). E é neste mundo que professores de arte precisam encontrar uma maneira significativa de lidar com estas imagens e saber trabalhá-las em sala de aula, sejam elas fixas ou móveis.

Raimundo Martins e Irene Tourinho, ao falar sobre as imagens, eles abordam que “podem articular informações, significados, e valores que influenciam e até mesmo orientam/direcionam as pessoas a se posicionar em relação as ideias” (2012, p.11) e dessa maneira, até mesmo formar opinião de acordo com as situações ou problemas vivenciados. Esse novo olhar sobre o cotidiano constrói uma relação com ele que estabelece novas compreensões sobre o mundo a sua volta.

Partindo da ideia da Pedagogia da Cultura Visual como possibilidade no ensino da arte, proponho pensar em caminhos que possam auxiliar o professor na metodologia do ensino da arte. Pensando nisso, é necessário fundamentar fenômenos e eventos visuais da cultura visual nas aulas de arte, que estão

presentes no livro *Cultura das Imagens: Desafios para a arte e para a educação* de Raimundo Martins e Irene Tourinho (Org.), de 2012.

Esta obra, mais especificamente o capítulo *Fenômenos e Eventos Visuais: algumas reflexões sobre currículo e pedagogia da cultura visual*, nos auxiliam diretamente na compreensão desta investigação. Percebendo melhor os assuntos decorrentes do capítulo e buscando referenciais que comentem como se dá a relação entre cultura visual e o ensino da arte, os termos *Fenômenos e eventos visuais* foram unificadores. Segundo Illeris e Arvedsen, fenômenos visuais “Abarcam tudo aquilo com que decidimos nos relacionar de forma consciente por meio da visão, como imagens, objetos, paisagens, espaços públicos e privados etc.” (2012, p.285).

De modo geral, o texto sugere que a relação entre sujeito e imagem acontece a partir da busca e interesse desse sujeito e que, obras de arte tem destaque nesses interesses pessoais do observar, mas que de maneira alguma, estas obras se fazem únicas quando pensamos nesses fenômenos visuais que tangem a pedagogia da cultura visual. Já, os eventos visuais referem-se às “Interações complexas que se estabelecem entre o observador e o observado. Tais eventos são sempre geográfica, histórica, social e culturalmente situados, bem como sempre implicam modos específicos de ver (olhares) ” (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012, p.285).

Reconheço que não é algo simples de se fazer, e nem estático. Os tempos mudam e, de acordo com a evolução das tecnologias e os meios de comunicação, o mundo em volta das pessoas muda, transformando-as também, em suas formas de pensar, de agir e de interagir na sociedade. Levando isso em conta, a cultura visual “tem muito para oferecer, particularmente para a arte/educação, por meio de sua proposição pedagógica na forma de educação da cultura visual” (DIAS, 2012, p. 62).

A partir desses conceitos, a linguagem do cinema apresenta-se na pesquisa a fim de complementar o diálogo da relação e das possibilidades da cultura visual no ensino da arte. Por ser uma linguagem que se destaca no diálogo da cultura visual e seus conceitos, o que se afirma e se sustenta nas leituras que trago a partir dos livros organizados por Irene Tourinho e Raimundo Martins (2012 e 2014).

Minha visão sobre o cinema mudou graças ao aprofundamento que tive sobre a arte na universidade. Os filmes que eram apenas entretenimento e dispositivos da minha imaginação infantil se tornaram objetos de fruição, reflexão e crítica sobre

meus olhos. Dessa forma, os filmes se inserem no meu cotidiano de forma mais profunda, participando do que se pode chamar de fenômenos visuais.

O texto *Travessias para fluxos desejantes do professor-propositor* de Gisa Picosque e Mirian Celeste Martins, presente no livro *Arte, Educação e Cultura* (2015) pertence a minha lista de leituras importantes que permeiam sobre os temas pesquisados. Considero que o texto remete ao pensamento rizomático dos campos de saberes, principalmente o das artes. Desta forma, referente à ideia de rizoma³, que auxiliará a estrutura da pesquisa que será cartográfica, termo que é posto no texto como tudo o que “pode ser mapeado, cartografado e tal cartografia nos mostram que ele possui entradas múltiplas, isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí remeter a quaisquer outros pontos em seu território” (PICOSQUE; MARTINS, 2007, p.348).

Compreendido as principais bases teóricas que serão presentes na pesquisa, apresento no próximo capítulo uma breve escrita sobre minha relação com o ensino da arte, juntamente com suas concepções ao longo da história até os dias atuais.

3 O ENSINO DE ARTE QUE TEMOS E O ENSINO DE ARTE QUE QUEREMOS

Descobrir-me com a arte foi, de longe, uma das melhores coisas que me aconteceram. Seja uma construção como artista ou como futura professora de Artes, o contato com a arte fez perceber meu caminho, a fazer minhas escolhas e a propor metas de vida. Para quem não tinha nenhuma ideia de carreira quando saiu do

³ Deleuze e Guattari concebem diferentemente o processo de produção de saberes. Para eles, não existe um pressuposto último que sustenta todo o conhecimento, e que se ramifica infinitamente em direção à verdade. A estrutura do conhecimento assume forma fascicular, em que não há ramificações, e sim pontos que se originam de qualquer parte, e se dirigem para quaisquer pontos. O conceito de rizoma surge, assim, em Deleuze e Guattari, em oposição à forma segmentada de se conceber a realidade, bem como ao modo positivista de se construir conhecimento. (KHOURI, 2018)

Ensino Médio, na escola pública de Timbé do Sul, o destino/oportunidades/escolhas me trouxeram para um lugar que hoje chamo de meu.

Entrei em um curso que combinava com meu hobby artístico presente desde criança graças as pessoas conhecidas que já estudavam na UNESC. Ainda que sem esperanças do que resultaria tal ingresso e apenas seguindo conselhos dos meus pais e amigos, a chance que dei para a arte entrar na minha vida me resultou vários momentos especiais. Mas nem todos têm a mesma influência e oportunidade que tive.

Minha turma do 'terceirão' formada em 2013 manteve praticamente os mesmos integrantes desde o 6º ano do fundamental. Foram longos anos de amizade, união e confusões, e mesmo com tantas reclamações de barulho, éramos considerados os melhores alunos da escola. Isso porque só nós e nossos professores entendiam que o barulho era feedback da aula. Éramos muito participativos. E mesmo assim, nossas aulas de Artes não eram significativas. Mas porquê? Hoje entendo que ditados de textos para copiar, pinturas de xerox, textos nos quadros e releituras não são as metodologias que convém para que o ensino da arte seja significativo. Aliás:

Se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da área de conhecimento arte e para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte se mostre significativa na vida de crianças e jovens. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.17)

Essa simples reflexão surge agora como resultado de uma construção como professora, artista e pesquisadora. É importante recordar e ponderar sobre o passado para que a educação do presente seja melhor, e com mais pesquisas e conhecimentos e o ensino da arte seja mais significativo.

Me sinto suspeita para falar da docência em Artes de um jeito pessoal. Minhas poucas experiências dentro da sala de aula não me permitem contribuir tanto com os estudos sobre a educação e o ensino das Artes, ao contrário das minhas reflexões, que se fazem presentes. Muitas vezes conversando com professores seja do curso ou fora dele, a palavra experiência pesava. Uma simples pergunta, como "Qual sua experiência em sala de aula? ", fazia que sentisse até um pouco de desconforto com a única resposta que tinha: "Estágios obrigatórios".

Esses momentos já foram tão desconcertantes que certa vez um professor até me retrucou: “Ah, então não teve experiência”. Mas de qual experiência falam? Bom, eu falo de uma que é citada muitas vezes durante o curso, por professores que me inspiram a continuar buscando conhecimento. Não tenho certeza de que o tempo que tive em frente a uma sala de aula é o suficiente para que seja parte de algum argumento nesta pesquisa, e tenho certeza que não é o suficiente para dizer com convicção qual a realidade do ensino da arte nas escolas públicas, mas a experiência existe, mesmo que menosprezada por olhares críticos de quem atuou bem mais que eu. Como diz Jorge Larrosa:

Deixar que a palavra "experiência" nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e sobretudo para a paixão). (LARROSA, 2014, p. 73)

Eu tenho ideia de que a realidade é bem diferente, e com certeza a teoria se difere muito da prática, mas adaptando o ditado popular “O pior cego é aquele que não quer ver”, eu coloco neste caso como “O pior ignorante é aquele que não quer aprender”. Dessa forma, disponho-me diante desta pesquisa para que a busca pelo conhecimento seja superior a qualquer impasse, e com a ajuda da reflexão sobre todos os estágios que passei dentro do curso, com o diálogo com outros professores e relacionando com estudos teóricos sobre esses temas, a pesquisa se tornará mais abrangente.

A educação e a arte para mim, são duas palavras que juntas, trazem o melhor conceito de humanização possível. A professora de arte que quero ser é aquela que busca conhecimento e se encanta com o que aprende, e ao mesmo tempo, sente vontade de passar isso adiante para que mais pessoas sejam polinizadas com a essência da arte. Metaforicamente, professores de arte são como abelhas e a arte é como o pólen.

Para muitas flores, é necessário a ajuda mútua de abelhas para que produzam frutos e sementes. Nosso grande desafio como professores de arte é polinizar nossos alunos/flores para que produzam mais frutos e mais sementes, e desse modo, oportunizar um ar mais puro, um olhar mais atento para a escola na sociedade.

Toda flor precisa de pólen, assim como todo aluno precisa de arte, pois seu valor está “em ser um meio pela qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.18). E é a partir dessas questões que busco aqui a compreensão da trajetória do ensino da arte, relacionando um pouco do seu passado com o nosso presente, em razão de encontrar nossos passos ou ressignificar os que estamos dando.

3.1 QUAIS FORAM NOSSAS CONQUISTAS NA EDUCAÇÃO?

Para iniciar o diálogo sobre o ensino da arte na contemporaneidade, é importante lembrar de algumas conquistas que participaram da história do ensino da arte no Brasil, acontecimentos estes que fizeram possíveis estudos como o de agora, reflexões sobre a educação e a arte que objetivam suas melhorias. O diálogo será breve, e terá como objetivo apenas introduzir as mudanças que aconteceram no ensino da arte. Para tal, o conteúdo será descrito com base na obra *Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições* de Ferraz e Fusari (2009).

Entre as principais interferências sociais e culturais que moldam o ensino artístico brasileiros e a educação em geral, podemos destacar a responsabilidade de grupos religiosos na implementação da educação escolar no Brasil, em destaque os jesuítas. Mas a educação não era para todos, sendo que “nos colégios jesuíticos europeus, a educação estava voltada para os nobres e burgueses abonados, deixando completamente de lado a educação popular”. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.41).

Os colégios criados a partir desse momento tinham por objetivo a formação religiosa de crianças, e suas atividades práticas como artesanato eram vigentes. Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, tanto de Portugal como do Brasil sob iniciativa de Marquês de Pombal, houve desorganização no sistema educacional e mudanças em cursos de humanidades, que eram a base dos estudos jesuíticos, sendo comutado por aulas régias. (GHIRALDELLI Jr., 2006 apud FERRAZ; FUSARI, 2009).

Durante o Brasil Imperial no século XIX, até anos iniciais do século XX, a tomada da industrialização acarretou na grande demanda de operários qualificados,

e por este viés, trazia consigo o comprometimento do ensino artístico, mais especificamente o desenho.

Movimentos como liberalismo e positivismo com seus princípios, e ainda, o interesse na experimentação psicológica da época, influenciavam a educação escolar em arte, e até mesmo, a educação escolar em geral. (FERRAZ; FUSARI, 2009)

Posteriormente, em 1961, onde a educação artística tinha mais reconhecimento e havia grande necessidade de sua representação, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 4024/61, transformando a disciplina Arte em “Prática educativa” no ensino ginasial.

Em meio as tantas dificuldades do ensino da arte e a vigência do ensino tecnicista da época, houve a implementação da Educação Artística nas escolas brasileiras, a partir da LDB 5.692/71. Posteriormente, os anos 80 foram marcados pelos movimentos de arte-educadores, novas pesquisas na área da educação e do ensino da arte, além das indagações que visavam as experiências pedagógicas no campo da arte.

Novas concepções estéticas surgem, trazendo a arte contemporânea consigo. A arte ganha uma nova direção, e à docência em arte, conseqüentemente, à acompanha. Surgem então debates de conceitos e de metodologias para o ensino da arte, seja no Brasil ou fora dele. Com isso, desponta a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após a Constituição Brasileira de 1988, e a luta para a inclusão da Arte como obrigatória no currículo escolar, que resultou na publicação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, tornando o ensino da arte componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, trazendo uma versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte.

Também é percebido, além de mudanças sistemáticas de ensino, as tendências pedagógicas que se incluem nas diversas fases da educação em território brasileiro. As tendências pedagógicas mais influentes no ensino da arte no Brasil foram denominadas como tradicional, nova, tecnicista e progressista.

Inicialmente, característico das primeiras décadas do século 20, a tendência tradicional trazia consigo a necessidade de formar “mão de obra qualificada”, dando sentido utilitário ao desenho que se ensinava, com enfoque nas técnicas. Esta tendência também “valorizava o traço, o contorno, a configuração, e era voltado

sobretudo para o aprimoramento do conhecimento técnico e estética neoclássica”. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 45).

O exercício de copiar figuras com perfeição e desenhos geométricos altamente calculados eram os principais métodos didáticos. Os alunos treinavam e aperfeiçoavam suas habilidades de desenho que imitavam o real, visando um bom desempenho para o mercado de trabalho. Além do mais, o processo de criação nessas atividades não tinha tanta importância quanto o resultado:

Nessa concepção tradicional de educação, o que vale sempre é o *produto* a ser alcançado: é mais importante o *resultado* dos trabalhos do que o desenvolvimento dos alunos em arte. Isto ficava (e fica ainda) evidente pela preocupação com as mostras dos trabalhos em finais de períodos escolares, como ocorria também com as apresentações de música (canto orfeônico), de teatro e até de dança, especialmente preparadas para esse fim. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.45)

A educação pautava-se em reproduções de culturas que não faziam parte da realidade social dos alunos. O grande interesse dos professores em trabalhar habilidades de memória e precisão manual objetivavam transformar os alunos em verdadeiras ‘máquinas humanas’ de reprodução, sendo que nenhuma habilidade adquiridas por eles eram usadas para exploração ou criação.

A pedagogia nova, que surge por volta da década de 30 no Brasil, desponta nas décadas posteriores. Teve origem de movimentos educacionais que visavam a democratização da educação brasileira. O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932), era “estruturado com base pedagógica renovada, defendia uma escola pública obrigatória para todas as classes sociais”. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.47) Nesta mesma época, onde a educação apresentava caráter mais humanístico, é criado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 4024 de 20 de dezembro de 1961, e a arte torna-se uma prática educativa indispensável.

A expressão livre, a valorização do desenho espontâneo, os processos artísticos, imaginação e o reconhecimento do espaço e de si começam a ser considerados dentro do ensino da arte. Na Escola Nova:

A ênfase é a expressão como um dado subjetivo e individual que os alunos manifestam em todas as atividades, as quais passam de aspectos intelectuais para afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam uma

pedagogia essencialmente experimental, fundamentada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos. Foram importantes no desenrolar desse movimento as reflexões assentadas nos trabalhos de psicanálise, psicologia cognitiva e Gestalt. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 47)

A metodologia se dava na liberdade do aluno de se desenvolver em suas produções, livremente. A apreensão do conteúdo acontecia no próprio fazer sem limitações. Nesta tendência, entendia-se a importância das experimentações artísticas, da criação e o conhecer a si próprio. Neste caso, o aluno era colocado aliado ao conhecimento como princípios do processo de ensino e aprendizagem.

Posteriormente, em 1971, institui-se a Lei n.5.692/71, introduzindo a Educação Artística no currículo em todas etapas da educação básica. Surge grande demanda da complementação na formação dos professores, estes que, levavam consigo a tendência pedagógica, seja tradicional ou escola novista, sem cogitar a reflexão sobre estas práticas e o que deveria ser melhor para a educação.

As mudanças tecnológicas e industriais entre os anos 60 e 70 acompanharam o nascimento da tendência tecnicista, esta que “o professor tende a ser responsável por seu planejamento, que deve se mostrar competente e incluir os elementos curriculares essenciais: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação”. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 52).

Os professores seguiam, de certa forma, ‘padrões’ educacionais que a tendência tecnicista trazia, planejando suas aulas de acordo com os objetivos pontuados, ou seja, um caráter mecânico na metodologia do ensino. Era comum também nessa concepção educacional o “uso abundante de recursos tecnológicos, audiovisuais, sugerindo uma ‘modernização’ do ensino”. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 52).

Ainda que a educação estivesse avançando tecnologicamente e buscando uma concepção mais moderna para acompanhar as conquistas da época, havia um impasse entre os professores: a falta de base teórica fundamentada. Para suprir esta falta e dar rumos à educação na pedagogia tecnicista, “muitos seguem os planejamentos, as propostas e atividades divulgadas por materiais didáticos, como apostilas, livros e manuais curriculares”. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 53).

Esses métodos acarretaram diversos problemas para os professores, principalmente os de Arte. O modelo mecanicista para o planejamento de aulas fez

com que os educadores adaptassem seus conteúdos em modelos e normas estabelecidas. Algo rígido e nada maleável.

Paralelo as demais tendências pedagógicas aqui citadas, a tendência Realista-Progressista surge entre 1961 e 1964 no Brasil, a partir de estudos desenvolvidos por Paulo Freire. Trabalhos este que reverberaram politicamente pela sua estratégia renovadora na alfabetização de adultos, estabelecendo relações entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem e propondo maior criticidade.

Este, que foi retomado em 1971 “é considerado nos dias de hoje como ‘Pedagogia Libertadora’, em uma perspectiva de consciência crítica da sociedade”. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 53). Para tal, era necessário compartilhar a ideia de que as pessoas eram livres para opinar, refletir e criticar os problemas sociais, estando a frente de decisões sociais, políticas, educacionais e econômicas da sociedade que vive. Para Paulo Freire, as mudanças nessa nova concepção educacional deveriam ser feitas junto ao sujeito oprimido, aquele que não aparece, nem tem voz na sociedade – mas também produz cultura (GHIRALDELLI, 2006 apud FERRAZ; FUSARI, 2009), trazendo a compreensão da cultura de cada um.

Discorrer sobre esses acontecimentos que marcam a educação e o ensino da arte no Brasil nos levam a refletir sobre como as manifestações culturais e sociais tem poder sobre as mudanças nesses cenários. As transições acontecem de acordo com o tempo que se vive, muitas tendências surgiram acompanhando ideologias e modernizações econômicas de cada época. Mas tudo isso ficou no passado? O ensino de arte hoje acompanha as realidades contemporâneas?

3.2 ENTRE OS OLHARES PARA A ARTE E AS EXPEDIÇÕES VISUAIS DO ENSINO DA ARTE

Direcionamos agora o olhar diretamente às realidades escolares. Quais problemas nos afligem hoje? Quais são nossas indagações, nossas lutas e nossas disparidades como professores de Artes? Que ensino de Artes queremos? Sejam os alunos, as formações de professores e os sistemas educacionais, cada um tem sua individual forma de intervir no processo de ensino e aprendizagem. Nossos honrosos

(outros nem tanto) antecessores da educação e ensino da arte deixaram-nos a missão de continuar o que se foi iniciado. O que temos que fazer agora?

Em meus estudos sobre as atuais formas de se lecionar Artes, que surgiu de um problema pessoal que tinha sobre os interesses dos alunos no conteúdo das aulas de Artes, algumas leituras encheram meus olhos. É curioso meu modo de pensar o ensino da arte nesse exato momento, pois tenho ideias e métodos que eu considero como mais apropriados pessoalmente, embora nunca usados por mim. De onde surgem essas opiniões? Acredito que lá do início do curso.

Meus professores alegavam que seríamos licenciados em Artes Visuais, e que teríamos uma breve passagem por cada linguagem artística de uma forma poética e pedagógica ao mesmo tempo, e que nós, em nenhuma hipótese, poderíamos relacionar as Artes Visuais com apenas pinturas e desenhos. Ora, que seriam essas Artes visuais então?

Já que estamos lidando com a educação, busco na Base Nacional Comum Curricular (Ensino Infantil e Ensino Fundamental), onde indica que, dentro do ensino fundamental:

O componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, 2017, p.191)

Seja qual for sua linguagem artística, as artes podem ser disparadoras na vida de um aluno, e para isto, é importante nos determos um pouco na questão do olhar para a arte. Se olharmos certa obra, refletimos, fazemos leitura dela. Neste processo entre observador e o observado, existe um texto a ser interpretado. Mas de que forma se dá essa leitura?

Creio que para responder essas perguntas e fazer relações entre a arte contemporânea, e o ensino da arte na contemporaneidade (que caminha nesta discussão como uma proposição a pensar sobre cultura visual e educação), preciso iniciar com um parecer sobre as inquietações filosóficas e estéticas sobre a imagem. O ver de Georges Didi-Huberman em sua obra “O que vemos, o que nos olha”, de 1998, em suas reflexões acerca das experiências visuais que podemos ter com

obras de arte, permeia entre inquietações e vazios do ato de ver. Donadel (2008), em uma análise das ideias trazidas pela obra de Didi-Huberman, revela que:

Didi-Huberman detecta duas atitudes: a do homem da crença - que vai querer ver sempre alguma coisa além do que se vê; e a do homem da tautologia - que pretende não ver nada além da imagem, nada além do que é visto. Essas duas atitudes, que são interpretadas como formas de 'recalcar' a ausência sustentada pelas imagens, formam no decorrer do livro 'alegorias' das abordagens que tradicionalmente construíram o saber sobre as obras de arte. (DONADEL, 2008, p. 269)

Didi-Huberman centra suas reflexões a partir da arte minimalista, em específico, a obra de Tony Smith, "Die" ou "The Black Box" de 1961 (Figura 1). A partir disso, surge em pauta o termo Imagem Dialética, o que em linguagem mais simplista, revela a inter-relação entre observador e o observado, a conversa entre os dois, a reflexão e a inquietação sob a imagem.

Figura 1 – "Die" – Tony Smith (1961)



Fonte: Disponível em: <https://www.nga.gov/collection/art-object-page.127623.html>.

Acesso em: 25 Out. 2018.

A arte contemporânea vem reconfigurar modos de olhar, dispensando a tranquilidade e conforto do conjunto imagético que cultura popular proporciona. Se pensarmos as relações entre a cultura visual e a arte contemporânea, vemos que as ideias das obras contemporâneas, segundo Cunha (2012):

Não só no campo das Artes Visuais, se aproximam ao que teoricamente os Estudos da Cultura Visual vem tencionando, discutindo, propondo como ferramenta analítica para pensarmos a vida contemporânea, a visualidade e a potência das imagens na constituição das formas de saber, poder, conhecer e formular “realidades”. (CUNHA, 2012, p.106)

Busco interlocuções entre a arte, o fazer artístico, a pesquisa em arte e o ensino de arte para obter o máximo de compreensão sobre tudo o que cerca a área que pretendo atuar como professora. Nessa cartografia de concepções, parti do mais simples conjunto de razões para se ensinar a arte na escola e a imagem como ferramenta dentro do próprio ensino da arte. Agora, estudando sobre a leitura de imagens, compreendo também a complexidade do ato de ver e observar, e que isso é mais uma de tantas concepções que a busca sobre a cultura visual me proporcionou. Para concluir o aparato de ideias sobre “O que vemos, o que nos olha”, deixo as palavras de Didi-Huberman, que insiste:

Mas o cubo? Nossa hipótese será a seguinte: as imagens da arte - por mais simples e "minimais" que sejam - sabem apresentar a dialética visual desse jogo no qual soubemos (mas esquecemos de) inquietar nossa visão e inventar lugares para essa inquietude. (DIDI-HUBERMAN, 1998, p.97)

As imagens nos rodeiam e trazem consigo ideias, histórias, criações, possibilidades, e se condensam na matéria sendo vendidas em revistas, em anúncios na internet, em panfletos distribuídos na rua, em livros de contos, em jogos, na televisão, no cinema.

Busca-se inquietar então o olhar de nossos alunos, e com imagens que eles acordam, passam o dia e dormem vendo. Como fazer isso? Reconhecer que as imagens são objetos de estudo não só de pesquisadores de arte como também contribuinte nos avanços sobre a educação, e que nos levam a acreditar que sua influência sobre estilos de vida, mesmo que preocupantes, podem nos ajudar a compreender como tal fenômeno pode nos auxiliar nas dificuldades presentes dentro do ensino da arte. Como aponta Cunha:

Outro aspecto que considero relevante para redimensionar o ensino de arte hoje, é levar em conta que as culturas infantis e juvenis das últimas décadas, produzem e são produzidas, em muito, em meio a uma cultura imagética, que (re)cria significados, não só participando das construções identitárias e do sentido de pertencimento, mas principalmente organizando e regulando um conjunto de práticas sociais, mutantes, evanescentes, porém produtoras de efeitos concretos sobre nós. (CUNHA, 2012, p.102)

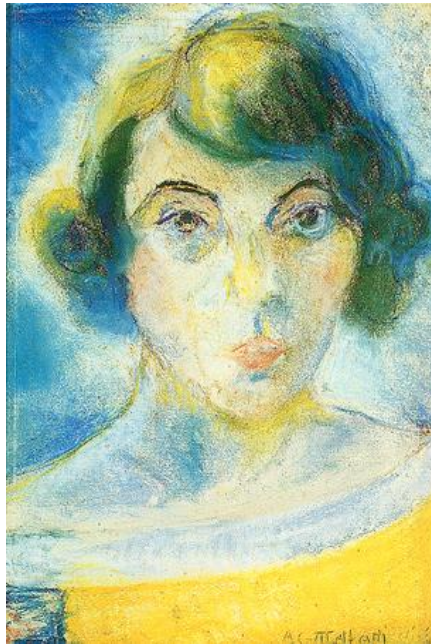
Nessa perspectiva, o cinema também contempla as características de criação e recriação de significados, sendo pertencente ao grande repertório da cultura imagética de consumo que crianças e jovens de hoje são submetidos. A imagem está lá, muitas vezes passando despercebida, porém onipresente, sendo vista e poucas vezes observada. Cada uma trazendo a bagagem de quem a criou, culturas, contextos e relações. Proponho, assim, pensar a difusão de imagens como aparato massivo de investigações e soluções. Qual ensino da arte é vigente nas escolas? Quais são nossas realidades educacionais em arte? Quando e como o cinema é trabalhado nas escolas?

Seja através dos estágios, relatos informais de colegas e professores ou leituras sobre pesquisas acerca destas questões, posso alegar de antemão que minhas expectativas estão longe de equiparar aos reais cenários educacionais.

Lembro-me de uma fala que fiz à turma para o encerramento do estágio II onde aplicamos projetos em turmas do ensino fundamental II. Derrotada, aleguei à frente de professores e colegas que tinha falhado como aprendiz de professora de Artes.

Desenvolvi um projeto com a temática “Autorretrato”, trazendo nas primeiras aulas teóricas slides sobre o percurso do autorretrato na história da arte, até a arte moderna e contemporânea. Dentre os principais artistas que trabalhei em sala foram Anita Malfatti (Figura 2) e Francis Bacon (Figura 3), e suas respectivas concepções de autorretratos.

Figura 2 - Autorretrato de Anita Malfatti – 1922.



Fonte: Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2013/05/anita-malfatti-precursora-do-movimento.html>. Acesso em: 25 Set. 2017.

Figura 3 – Autorretrato - 1971 - Francis Bacon



Fonte: Disponível em: <https://alinehannun.blogspot.com.br/2012/09/autor-retrato-auto-retrato-e-uma-forma.html>. Acesso em: 25 Set. 2017.

Buscando diversas formas deles se expressarem através do desenho por meio de autorretratos, o objetivo, este que também tinha destaque no título do projeto que era “Reflexão sobre Identidade: Autorretrato como espelho da Alma”, era fazê-los libertarem suas opiniões acerca de si mesmos, suas identidades. Veja bem, um título tão poético, artistas tão inspiradores, mas nada ocorreu a eles ou a mim. Nem os poemas de Pedro Bandeira e Clarice Lispector foram capazes de libertá-los do que quer que seja dentro do meu projeto.

O que mais me deixou para baixo foi minhas próprias comparações acerca das minhas aulas e das aulas da professora de sala, que nas quatro aulas que tive em observação, passou textos no quadro e os alunos copiaram. O tema que buscava fazê-los entender a si próprios não foi trabalhado da melhor maneira, os alunos não entenderam que tipo de reflexão poderiam fazer, e as relações entre o ‘eu’ e o ‘outro’ passaram batido.

Em outras palavras, e aqui, sendo consideradas outras experiências, em específico da educação infantil, Cunha diz:

Reconheço que conhecimentos sobre Arte são necessários e importantes, mas eles não deveriam ser colocados como um conhecimento dotado de uma superioridade em relação aos outros [...]. O que observo quando as professoras enfocam artistas e suas obras, é que os referentes culturais das crianças são pouco valorizados, muitas vezes ignorados como conhecimento, ao passo que o acervo da cultura universal é referenciado e raramente problematizado ou conectado com os conhecimentos infantis. (CUNHA, 2012, p. 112)

Uma reflexão que pode surgir a partir deste dizer de Cunha, é grande a distância entre a Arte que é ensinada e os alunos, lançando métodos pedagógicos a grosso modo por professores de forma a não compreender o contexto sociocultural que os alunos estão inseridos.

É inquestionável a importância do conhecimento das diversas épocas e complexas concepções de arte que permeiam a história da humanidade, porém, faço das palavras de Cunha (2012) as minhas, quando pensa que o “ensino da arte hoje deveria ter, como uma de suas principais preocupações, a discussão sobre os efeitos das imagens, a constituição da visualidade e o poder das imagens em produzir verdades” (p.104). O problema vigente para o entendimento da arte contemporânea e o seu ensino da arte na contemporaneidade está em professores, alunos e pessoas em geral que se acomodam a frisar artes que estão fora de suas

realidades, sem questionar o mundo a sua volta e sua relação com o agora, deixando ainda mais difícil a compreensão e o temor pela arte que vigora o contemporâneo. Nesse sentido, Filho alega que:

Os apelos estéticos e a busca contínua de novas experiências visuais, marca dos tempos atuais, têm cada vez mais aumentadas suas influências e importâncias na educação formal, notadamente na área do ensino da arte, em todas as suas linguagens curriculares, visual, cênica e musical. (FILHO, 2012, p. 161)

Convém, nessa direção, pensar novas formas de ensino da arte e de visualidades nas imagens da cultura visual, propondo novos caminhos dentro da escola. Utilizar a imagem cotidiana e de fácil acesso a favor dos métodos no ensino da arte. Mas como a cultura visual pode se relacionar com o ensino da arte considerando, de certo modo, a cultura popular como ferramenta nas aulas de Artes? Seria o repertório cinematográfico dos alunos uma possibilidade para essas aproximações?

3.3 CULTURA VISUAL E O ENSINO DA ARTE

Em um dos meus estágios obrigatórios, mais especificamente em uma turma do 5º ano do fundamental, onde trabalhei jogos teatrais e ilustração com os alunos, as aulas foram palco de diversos tipos de imagens. Os alunos, por vezes, nas atividades dentro do jogo teatral, sucumbiam a incorporar dentro de suas criações performáticas os clichês novelísticos ou cinemáticos. As garotas se tornavam patricinhas ricas que só vestiam rosa e tinham verdadeiras mansões, também rosa. Os garotos tinham carros milionários e tinham suas carreiras dos sonhos. Visto que tudo fazia parte de uma brincadeira de faz de conta, mesmo parecendo coisas fúteis e descabidas perante a turma que apresentava alunos mais humildes, tudo ali fazia parte do plano cômico dos alunos.

A turma estava praticamente pronta para criticar da melhor forma concepções de valor de uma sociedade capitalista e sonhadora. Tenho em meus registros e relatórios de estágio que esta turma foi a melhor experiência que tive dentro de uma sala de aula. Mas agora, especialmente lembrando desses fatos,

reflito que o que poderia ser brincadeira naquele momento, havia também, toda uma influência exterior e midiática que se enraizava dentro daquelas cabecinhas pensantes. E se todo teatro fosse uma realização de sonho momentânea? Na mesma turma, no fazer de uma ilustração acerca de criaturas mitológicas a partir das obras folclóricas de Tarsila do Amaral, um aluno desenhava algo que se assemelhava a um personagem que eu conhecia. “Seria esse, a raposa de sete caldas do Naruto?”, perguntei ao garoto que me olhou surpreso. “Sim professora, você conhece?”. É claro que conhecia. Daí se estendeu uma conversa que durou uma aula inteira.

Mais referências midiáticas surgiram dentre as criações ilustrativas das crianças. No final das atuações de estúdios, recebi até o que se pode chamar de pôster, feito por uma aluna que adorava desenhar animes. Todos se mobilizaram para declarar suas preferências de desenho, suas influências imagéticas e visões de mundo como nunca tinha me acontecido antes.

O que quero dizer é que, quando me aproximei de uma realidade que pertencia a eles, e me inseri dentro de uma cultura que fazia parte do tempo-espço do seu cotidiano, o diálogo foi muito mais rico e satisfatório, de ambos os lados. E é por este método de aproximação da realidade do aluno que penso que muitas linguagens podem ser ensinadas como parte de um individual e um todo.

Mas, porque estudar a imagem e a cultura das imagens? Seja para entender o outro ou a si mesmo, precisamos de ferramentas atuais para que contribuam com nossos estudos. Acredito que a imagem é uma delas. A grande complexidade do mundo imagético nos propõe divergentes entradas e saídas para compreensão das identidades contemporâneas.

Para entender que tipo de professora quero ser preciso entender o que sou, o tempo em que vivo e que tipo de arte posso passar adiante. Também preciso entender quem é meu aluno, em que tempo ele vive e que tipo de ensino de arte ele precisa. As imagens permeiam vidas, levam consigo uma bagagem de definições, se materializam em revistas, em filmes, em panfletos distribuídos na rua, nas páginas da internet, em nossos aplicativos de celular e redes sociais. E nesse processo, a imagem se ressignifica:

Pondo em circulação e difundindo estilos de vida, padrões de comportamento, sistemas de valores e mecanismos de comunicação e

consumo que facilitam a esta circulação ao mesmo tempo em que funcionam como referências identitárias. (TOURINHO; MARTINS, 2012, p. 9)

Consideramos então, as imagens como representações de nossas culturas. Um compilado de exibições de diferentes tipos de opiniões, de gostos, de desejos, de sonhos, de concepções, de ideias, de vida. As imagens podem fazer-nos compreender a sociedade que vivemos. Como isso pode ajudar na educação? Tourinho e Martins afirmam que:

Abordadas como artefatos educativos, as imagens podem articular informações, significados e valores que influenciam e até mesmo orientam/direcionam as pessoas a se posicionar em relação às ideias, a formar opinião sobre problemas e situações e, principalmente, a construir algum tipo de interação e compreensão sobre o mundo em que vivem. Podemos dizer que as práticas contemporâneas do ver e ser visto, caracterizadas pelo intenso convívio e exposição às imagens, são uma espécie de intercâmbio e troca, de relação sensório-visual que pressupõe e exige algum tipo de negociação de informação, prazer e conhecimento. (TOURINHO; MARTINS, 2012, p. 11)

Pensar em um enfoque no presente e sua compreensão é crucial na solução para determinados problemas sociais e educativos que predominam no mundo contemporâneo. Seja dentro ou fora da escola, é necessário buscar relacionar as imagens cotidianas em sala de aula e sermos verdadeiras “testemunhas” da nossa sociedade. Ou seja, uma educação relacionada a cultura visual:

Deve então ser pensada a partir de posições inter e extradisciplinar, que permitam que a informação visual e estética que circula fora da escola possa estar ligada aos assuntos e aos temas da escola. Nesses contextos, a proliferação de meios de comunicação de massa e o nosso acesso fácil a eles muda nossa “condição cívica” de público. (TOURINHO; MARTINS, 2012, p. 48)

Mas o que significa uma cultura visual? De que tipo de cultura se refere quando nos direcionamos as visualidades? Estudos que antecedem a cultura visual são baseadas na busca pelo surgimento de significados dentro de uma cultura pelo estruturalismo. Martins (2015), alega que:

Para os estruturalistas, os significados de uma cultura são produzidos e reproduzidos por práticas e atividades articulados por meio de sistemas de significação. Sob esta influência, estruturalistas e, posteriormente,

semioticistas passaram a construir interpretações de uma gama diversa de fenômenos. Filmes, rituais, imagens de arte, de publicidade e de outras manifestações culturais passaram a ser objeto de estudo, abordados como textos que comunicam significados e são analisados em relação e/ou como derivações da interação de elementos que articulam sentido, isto é, signos. (MARTINS, 2015, p.18)

Além disso, as imagens trazem significados que representam uma cultura uma junção de ideais individuais e coletivas e participam da construção de identidade. Entendo que as imagens provocam um ciclo vicioso de significados e, em cada passagem, em cada olhar que dá atenção a estes fenômenos, é absorvido uma mensagem que se mescla com uma bagagem cultural já existente, transformando certos significados em outros.

Porém é importante ressaltar a diferença entre os termos Cultura Visual e a Pedagogia da Cultura Visual, e no sentido desta pesquisa, na direção do ensino da arte contemporânea, onde “é entendida somente como as práticas correntes, recentes, em ensino e aprendizagem de artes visuais, isto é, as práticas que ainda estão sob suspeita, suspensão, investigação, experimentação e que não se fixaram. (DIAS, 2012, p. 57). Sendo um caminho ainda em processo de estudo, a Cultura Visual está relacionada:

Aos estudos da cultura e do social e a várias disciplinas do conhecimento que utilizam o termo com a intenção de incluir num conceito comum todas as realidades visuais, as visualidades, sejam elas quais forem, que afetam os sujeitos em seu cotidiano. É o mundo das imagens, que expressam e definem a nossa forma de pensar e viver, que vai bem além das categorias da história da arte tradicional e que já não pode ser estudado com os mesmos conceitos que eram utilizados, como por exemplo, para a pintura, escultura e arquitetura. (DIAS, 2012, p.60).

Definindo e redefinindo nossos modos de pensar o mundo em nossa volta, o mundo imagético molda nossas maneiras de viver, englobam visualidades para além das obras de arte, incluindo tudo o que pode ser observado no cotidiano. Com isso, a Pedagogia da Cultura Visual se apropria desses fenômenos, e carrega uma “concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes [...]”. (DIAS, 2012, p.61). Em outras palavras, porém compondo concepções semelhantes, pode ser considerado também o termo Pedagogia da Cultura Visual.

Vejamos então, a cultura visual, como toda forma de imagem e objeto que contém significado, e destaco a importância dos alunos se tornarem críticos à imagética cotidiana, principalmente através de linguagens artísticas. Para isso, devo me deter a uma linguagem em específico para tal diálogo: o cinema.

Nesse sentido, retorno ao problema de pesquisa, qual seja: Quais possibilidades, ou dificuldades de o professor de artes trabalhar cinema nas aulas de artes? Seria a Pedagogia da Cultura Visual um caminho interessante e necessário para reflexões sobre o ensino da arte no contemporâneo? Como se dá as relações entre cinema, arte e escola?

4 CINEMA, ARTE E ESCOLA

Eram meados do século XIX, a humanidade se desenvolvia tecnologicamente num ritmo nunca visto antes. O crescimento das fábricas, os maquinários automáticos, a energia elétrica, a revolução em meios de comunicação e meios de transporte, urbanização das ruas e o capitalismo transformavam rapidamente a sociedade.

A febre de inovações técnicas entusiasmou populações cada vez mais sedentas de informação, lazer, entretenimento, estímulos, novidades... Entre elas, esse misto de arte, magia, encantamento e tecnologia que o mundo viria a conhecer com o nome de Cinema. (SABADIN, 2018, p.13)

A história do cinema, mais especificamente a produção da mesma, é marcada pelos Irmãos Lumière, sendo *L'arrivée D'un Train Em Gare de La Ciotat* (Figura 4) sendo a primeira projeção feita publicamente, em Paris, datado em 28 de dezembro de 1895.

Figura 4 - *L'arrivée D'un Train Em Gare de La Ciotat* - 1895



Fonte: Disponível em: <https://julidetem.wordpress.com/2012/07/06/lumiere-larrivee-dun-train-en-gare-de-la-ciotat-1895/> Acesso em: 01 Nov. 2018.

A reação do público foi incontestável. Desacostumados com tais imagens que se faziam quase tridimensionais aos olhos leigos da época, os movimentos do trem em direção à câmera aterrorizaram os presentes que achavam que seriam atropelados. Martins (2015) diz que:

Sustos dessa natureza ainda mobilizam quantas plateias em todo mundo, embora em escalas bem diferentes. Não basta mais a mera ilusão de movimento para encantar e seduzir os sentidos. Esperam-se, da indústria cinematográfica, a cada tempo, novos truques e efeitos que induzam a assistência a novas sensações, impressões, ilusões. E emoções... (MARTINS, 2015, p.103)

A evolução do cinema chegou a um ponto em que tudo pode ser representado e criado. De guerras intergalácticas com naves supersônicas de uma velocidade inimaginável, até a ressurreição de dinossauros que se exibem em frente aos nossos olhos. As infinidades de significados permeiam a cinematografia, seja brasileira ou exterior, mas quase sempre não se é reconhecido e refletido sobre dentro da escola. Como cita Holleben (2008):

Diferentemente de outras artes a reconstrução da realidade feita pelo cinema é tomada do próprio mundo e não de sinais arbitrários, como faz a literatura ou de semelhantes como faz a pintura, que os emprega para substituir os sinais do mundo. Promovido pela primeira vez, o efeito leva o cinema a deixar de ser visto apenas como um espetáculo, passando a sê-lo também, e, sobretudo, como uma experiência artística em nada inferior à das outras artes. Essa transição do filme entendido como mera técnica foto reprodutora para o filme entendido como linguagem autossuficiente já não deveria causar nenhum espanto, principalmente se tivermos em conta a inegável função de matriz da cultura desenvolvida pelo cinema de modo cada vez mais consciente ao longo de sua existência (HOLLEBEN, 2008, p. 15)

Nesse sentido, qual seria a grande importância da inserção do cinema nas aulas de arte?

Retomando lembranças da escola onde estudei, os filmes eram passados em disciplinas como História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes, mas nenhuma dessas experiências cinematográficas foram significativas para o conteúdo. Lembro de ter visto filmes como *Diamante de Sangue* (2006) e *O Conde de monte Cristo* (2002), mas nenhum deles - por mais que tenham seus diálogos rentáveis como as condições de escravidão, a soberba e a injustiça – foram trabalhados de modo a complementar melhor a compreensão das aulas. Não que o cinema seja apenas um objeto de contemplação e estudo em função de métodos educacionais, mas nem mesmo a contextualização dos filmes com as problemáticas apresentadas dentro do conteúdo foram feitas, muito menos a problematização e reflexão sobre o contexto histórico-cultural e econômico da realidade apresentada pelo filme. Claro, o cinema

também se caracteriza pelo entretenimento, mas quando se insere dentro da escola sem um objetivo nítido, o método torna-se questionável.

Para compreender melhor como o cinema se insere e pode se inserir dentro da escola, é importante refletir sobre a ideia de mídia dentro da educação e a sociedade que vivemos. Como aponta Orofino:

O desafio, portanto, é o de aprender com as crianças e jovens sobre o mundo simbólico de que eles e elas participam hoje, em uma relação que precisa estar vinculada e compromissada permanentemente com a comunidade local e contextual em que atuamos, de modo que a teoria crítica se traduza em ação reflexiva, em práxis de mediação efetiva como prática de inserção social. (OROFINO, 2005, p. 133)

Reconhecemos o grande acesso a diversos instrumentos da mídia na contemporaneidade, e também, que independente do estado socioeconômico que encontramos escolas e alunos de toda parte, é visível o conhecimento que estes têm sobre esses instrumentos, que se tornaram cotidiano na vida das pessoas, como: a televisão, o DVD, as mídias impressas, a internet, etc. É notável a grande interação da sociedade com esses instrumentos, que se renovam a cada instante. Mesmo com tantas evoluções nas áreas da tecnologia, e aqui evidenciado, das midiáticas, porque muitas vezes há um grande afastamento destes com as escolas? O desafio encontra-se no próprio sistema educacional de determinadas regiões e escolas. Como revela Martins e Sérvio:

Incluir imagens que vão além daquelas consideradas artísticas pelo cânone eurocêntrico de críticos, museus, instituições educacionais e galerias, ou seja, do mercado internacional de arte, torna-se parte de uma atitude de questionamento dos limites estilistas nos quais se amparou/configurou uma prática ortodoxa da arte/educação. Se a inclusão de novos objetos de análise é conveniente, é fundamental que esta inclusão venha junto com uma visão onde qualquer conservadorismo institucional seja explicitado, posto em questionamento. Do contrário, cairíamos apenas num “acrescentar” irrefletido e, talvez, irresponsável. (MARTINS; SÉRVIO, 2012, p. 276)

Cabe então, ao professor de arte, tomar posicionamentos éticos e científicos perante as realidades contemporâneas considerando as inúmeras disponibilidades que participam do cotidiano dos alunos e que também podem ter seu lugar dentro da escola. Além do mais, não só os instrumentos midiáticos, mas também as próprias obras cinematográficas. Seja filmes, desenhos animados ou séries, as imagens em

movimento fazem parte de um repertório, uns extensos e outros menos, de referências imagéticas que fazem parte do vocabulário cultural. Segundo Faheina (2013):

A pessoa que se dedica à atividade de assistir a filmes se apropriará do conteúdo significado nas imagens em movimento, tendo como referência seu local cultural de origem, o que trará implicações quanto a sua sobre o filme e sobre os aspectos culturais veiculados na película. (FAHEINA, 2013, p.116)

Se a linguagem do cinema é uma possibilidade de contato com este mundo imagético e cultural para os alunos, de que forma isso pode ser feito e quais as relações entre cinema e cultura podemos fazer para ensino da arte cada vez melhor?

4.1 CINEMA E CULTURA: VIAGENS IMAGÉTICAS

Para que consiga da melhor forma exemplificar o conjunto de transformações que estas imagens podem proporcionar em nossos modos de vida, vou refletir sobre experiências visuais pessoais acerca de obras fílmicas e animações. Não garanto que serão do gosto pessoal de outrem, mas serão importantes para expressar as ideias acerca da relação entre cultura visual e cinema.

Parte da minha infância foi marcada pelo desejo de ser magra, loura, de olhos azuis e rica! Ao contrário das inquietações de hoje e da grande variedade de bonecas e representações femininas que são distribuídas como brinquedos para as meninas, nos mercados ou lojas infantis a alguns anos atrás eram preenchidos com uma variedade exuberante de bonecas e bebês, em suma branca de olhos claros.

Nas mais temíveis lembranças, inúmeras vezes encontrava colegas negras cuidando de bonecas brancas. Mas para além de suas condições financeiras, pouco se tinha opções de bonecas negras, ou então, quando havia, ao perguntar para elas da opção de escolha, alegavam que eram “feias”.

Em outros momentos, seja através de filmes ou bonecas, a Barbie era um modelo de expectativa. Contempla-la no meu cotidiano se tornava uma experiência que enchia os olhos, mas me limitava por dentro. Dentro da brincadeira, trocava as roupas da boneca inúmeras vezes, os sapatos, arrumava o cabelo e imaginava: ‘Como eu ficaria vestida assim?’. Afinal, a boneca se transformava em um

manequim teste para roupas que eu não tinha, e para um corpo imaginário que eu nunca teria.

A Barbie era o modelo de garota perfeita, o modelo que deveria ser. Ela tinha inúmeras amigas extremamente parecidas com ela, uma mansão enorme e chique, um carro veloz, roupas de grife. E sempre tinha algum garoto afim dela. Mesmo que fosse pouco perceptível aos olhos infantis, a Barbie, mesmo que muito social e amigável, mantinha um ar de superioridade perante o restante. Com tudo isso, a visão que tinha era de que para sermos boas o suficiente como garotas, precisaríamos ter e ser tudo isso. Tudo o que na verdade não éramos. Os sonhos se esvaíam quando me colocava frente ao espelho. 'Eu não sou como ela, eu não sou o suficiente', pensava.

Posto isso, alego que muitos pensamentos já não são mais vigentes. Ao contrário, dentro da minha construção como pessoa e como consumidora e produtora de cultura, foi necessário muitos estudos e reflexões acerca do que realmente sou. Hoje, não posso negar, as insatisfações ainda permanecem, mas não mais em níveis tão rasos. O contato com a arte dentro da universidade me proporcionou a maioria dessas mudanças e criticidades sob a sociedade e suas influências imagéticas.

Entre outras experiências que posso pontuar aqui de início, seria sobre o filme que fez parte da minha pré-adolescência, falo do filme: *O auto da Compadecida* (2000), uma longa distância de tempo considerando o lançamento e minha idade na época. O filme foi dirigido por Guel Arraes, com roteiro de Adriana Falcão e João Falcão, tendo a coprodução da Globo Filmes, e distribuição pela Sony Pictures.⁴ O auto da compadecida é uma adaptação da obra do dramaturgo Ariano Suassuna⁵.

Este filme foi a primeiro contato que tive com a estética do Nordeste. Ariano Suassuna, baseado em obras de cordel, escreve uma obra contendo cenários e personagens cheios de significados que demonstram a vivência do povo nordestino,

⁴ Disponível em: <http://globofilmes.globo.com/filme/oaautodacompadecida/>

⁵ Ariano Suassuna (1927- 2014) foi um escritor brasileiro. "O Auto da Compadecida", sua obra-prima, foi adaptada para a televisão e para o cinema. Sua obra reúne, além da capacidade imaginativa, seus conhecimentos sobre o folclore nordestino. Foi poeta, romancista, ensaísta, dramaturgo, professor e advogado. Em 1989, foi eleito para a cadeira nº 32 da Academia Brasileira de Letras. Em 1993, foi eleito para a cadeira nº 18 da Academia Pernambucana de Letra e em 2000, ocupou a cadeira nº 35 da Academia Paraibana de Letras. (FRAZÃO, 2018)

a índole dos cangaceiros, o punhado de terra no Brasil com uma cultura forte que muito pouco se propagava dentre as mídias até chegar ao sul. Mas eu não tinha certeza se aquilo que via nas telas representava as reais condições daquele povo, e mesmo assim, em poucas horas de filme (Figura 5 e 6), havia algo em mim que interagia com aquelas pessoas.

O que era uma obra cinematográfica, me fez entrar em uma realidade diferente da que eu tinha, e compreender outras concepções e modos de vida. O que passava estranhamento de início, no fim da encenação, já fazia parte do meu convívio. Para uma comédia repleta de aventuras, o filme também trazia com cautela as dificuldades do povo nordestino: a seca, a fome e a miséria.

Figura 5 – O auto da compadecida - 2000



Fonte: Disponível em: <http://globofilmes.globo.com/filme/oautodacompadecida/>. Acesso em: 28 Out. 2018.

Na cena acima, estão os personagens principais Chicó (Selton Mello) e João Grilo (Matheus Nachtergaele), dois sertanejos caricatos que, entre cenas relacionadas ao cômico e ao grotesco, apresentam uma narrativa de altos e baixos das realidades entre a luta pela sobrevivência e os causos sociais de um povo religioso localizado no sertão da Paraíba.

Figura 6 – Foto divulgação do filme - 2000



Fonte: Disponível em: <http://educacao.globo.com/literatura/assunto/resumos-de-livros/auto-da-compadecida.html>. Acesso em: 28 Out. 2018.

O filme se caracteriza por suas nuances entre a comédia e a tragédia, apresentando uma configuração feita pelo roteiro adaptado ao ritmo televisivo, contendo cenas que encerram num ápice de suspense. O figurino se dispõe numa classificação de hierarquia socioeconômica: Os personagens principais andam com trapos, representando a pobreza e a humildade do lugar. Em geral, uma categoria simplista de vestimenta considerando ser também um povo simples do sertão.

A predominância do marrom e do amarelo também remetem ao próprio contexto do ambiente: uma cidade simples de chão batido, casas de madeira e barro, o calor do sertão e a seca.

Essa experiência de apreciação fílmica que tive mudou meu modo de pensar sobre determinada cultura ao qual não tinha qualquer contato. Apesar de não ter o contato com nenhuma obra originária e antecedente ao filme relatado, a narrativa presente se configura como suficiente para um produto que foi feito para televisão e para um público mais abrangente. Pensar sobre esses filmes que se caracterizam por trazerem linguagens mais filosóficas e até mesmo outros que apresentam maior difusão comercial – como hollywoodianos – me mostram o quanto o repertório fílmico e o método de abordagem sobre determinados filmes fazem a diferença no ensino da arte. E então, como devemos trazer os filmes até a sala de aula? Valle (2014) nos convida a pensar:

O cinema, seu papel e sua utilização nos ambientes de aprendizagem tendo como a premissa o cuidado para não cairmos na tentativa de pedagogizá-lo, ou torna-lo mais um instrumento fechado, previsível. Ao contrário, devemos toma-lo como uma obra aberta – a partir da concepção de rizoma – para conhecer e trilhar vias distintas, ir e vir muitas vezes. (VALLE, 2014, p. 143)

A palavra chave para um posicionamento do professor e do aluno nas aulas de artes – procurando entender um viés crítico ao mundo imagético – é autonomia. Nessa busca ao aprender ensinar arte, aprendi também como a arte e a criticidade sob as imagens do cotidiano podem nos auxiliar em problemas que sugerem uma hierarquização de modelos e culturas dentro da sociedade.

Isso também acontece com as próprias obras cinematográficas, onde há uma grande evidenciação de filmes considerados mais relevantes, como os de Hollywood, sob aqueles que em um contexto mais filosófico e reflexivo, desaparecem nas entrelinhas da difusão da cultura popular. As relações entre o mundo no qual estamos e o mundo que se desenvolve nas telas atentam olhares, mas não são o suficiente para provocar construções a respeito do que se está sendo visto. Valle ressalta que:

A partir das imagens em movimento passamos a estabelecer outro tipo de relação com a representação da realidade, atribuindo, muitas vezes, ao cinema como a capacidade de conceder maior veracidade à própria vida e às relações humanas. Igualmente, podemos dizer que a indústria cinematográfica é muito mais que simulação e espetáculo. Talvez devêssemos pensa-la como instituição cultural e ideológica que promove constantemente a construção e difusão de sentidos morais, sociais e culturais que agenciam identidades, sentidos da infância, de juventude, de maturidade e de velhice a partir de sonhos e desejos socialmente instituídos. (VALLE, 2014, p. 147)

Nesse sentido, há uma nova missão específica do professor de arte para com o cinema como linguagem artística: o reconhecimento da linguagem do cinema como forma de pensar a cultura e o exercício de pensar sobre o que é visto. Para estabelecer relações entre o ensino do cinema nas escolas e as possibilidades da cultura visual quanto proposição pedagógica das aulas de arte, considerando deste modo a Pedagogia da Cultura Visual em reflexão para o cinema quanto linguagem artística, proponho analisarmos a fala de professores do polo Arte na Escola com intuito de complementarmos nossas discussões.

5 DANDO VOZ AO PROFESSOR

Antes de me deter às falas dos professores do Polo Arte na Escola da Unesc, farei uma breve colocação sobre o Instituto Arte na Escola, que tem como Diretora-presidente Evelyn Berg loschpe.

O instituto, brindando 29 anos de estrada, se dedica ao estímulo de arte-educadores no caráter de atuação que abrangem a Educação Continuada, Materiais de Ensino, Fomento à Pesquisa, e Extensão e o Prêmio Arte na Escola Cidadã. A missão se configura na melhoria da educação pública, na valorização do professor de arte e o ensino de arte nas escolas.

Quanto ao questionário feito, foi enviado via e-mail para 20 professores do Polo Arte na Escola da Unesc, sendo 5 os que responderam. Estes serão analisados aqui de acordo com as questões elaboradas.

Foram feitas 10 questões ao todo e são baseadas no cinema nas aulas de arte. Os professores serão intitulados como Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4 e Professor 5 nas respostas. Recolhi apenas as respostas de algumas perguntas que achei mais pertinente para a complementação da pesquisa. É necessário lembrar, primeiramente, as concepções da Pedagogia da Cultura Visual e de duas noções vigentes da Cultura Visual: os fenômenos visuais e os eventos visuais, destacados no capítulo 2.

Consideramos então que os fenômenos visuais são “uma variedade de fenômenos com os quais podemos nos relacionar através da visão”. (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012, p. 283). E dentro destes fenômenos visuais, podemos destacar cinco conceitos principais para uma abordagem pedagógica destes fenômenos: ordens visuais, conteúdo, gênero e estilo, sedução/fascínio e modalidade. (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012) Estes conceitos ajudarão na conclusão das análises posteriormente. E os eventos visuais serão retratados aqui como “certa interação ou posicionamento entre o observador, o fenômeno observado, o contexto e o olhar”. (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012, p. 296). O levantamento de dados será separado por perguntas.

A primeira pergunta a ser analisada é: ‘Qual sua relação com o cinema?’. As respostas foram:

Professor 1: Cinema é algo encantador, fui bolsista do Arte na Escola, trabalhando com os DVDs da DVDTECA. Meu TCC foi uma pesquisa sobre os a Relação dos Professores de Arte os filmes. Minha Monografia foi sobre o filme: A imaginação revelada no filme *A vida é Bela* (1999) (era para estar no acervo da Unesc, mas houve um erro e eles acabaram perdendo o cd. E eu acabei ficando sem tempo de ir levar outro.)

Professor 2: Entendo o cinema como uma linguagem artística, há mais potência quando abordado desta forma do que mero recurso em sala de aula. As obras do cinema possibilitam conexões com os conteúdos abordados nas aulas de Artes.

Professor 3: Tenho pouca relação, não tenho tempo para assistir filmes. Acredito na importância de se alimentar com esta linguagem, mas infelizmente, trabalhando 40 horas, com 17 turmas, só assisto àquilo que tenha relação com minhas aulas.

Professor 4: Gosto de cinema, filmes e procuro levar esta linguagem para a sala de aula.

Professor 5: Meu pai gostava muito de assistir filmes, era uma rotina estar semanalmente em locadoras, lembro que não entendia nada e passei a infância sentada no sofá assistindo. Quando adulta acho que de tanto assistir não segui com tanto interesse, mas sempre que posso costumo assistir.

Os professores 1 e 5 alegaram uma relação mais direta e sentimental com o cinema como entretenimento, os professores 2 e 4 apresentaram um discurso mais direcionado a implementação do cinema nas aulas de arte sem deixar claro uma relação pessoal com o cinema, já o professor 3 alegou saber da importância da linguagem, porém não se relaciona diretamente com o cinema de uma forma mais pessoal, mas apenas direcionada aos conteúdos educacionais.

Nesse sentido, relacionando com o currículo da Pedagogia da Cultura visual, há uma relação de todos os professores com os fenômenos visuais do cinema,

porém, em uma configuração diversificada, enquanto uns tomam estes fenômenos visuais com maior caráter cotidiano, outros dispõem desses fenômenos como eventuais apenas e mais relacionados ao seu trabalho na escola.

A segunda pergunta a ser analisada é: 'Você já trabalhou algum filme com seus alunos? Se trabalhou, como foi?'. E as respostas foram:

Professor 1: Sim, a última experiência foi com o 1 ano, no qual passei o filme Os Croods, para trabalhar a Arte Rupestre. As crianças adoraram. Pois além da conversa e atividades puderam visualizar.

Professor 2: O menino e o mundo eu abordei recentemente em sala de aula com os objetivos de ampliar o repertório das crianças (foi na Educação Infantil e 1º ano) e trabalhar a linguagem do desenho com materiais e possibilidades inusitadas com os pequenos. Abordei inclusive questões de composição das imagens, valores (interpretações da narrativa), exercícios de criação de personagens e manipulação em exercícios de criação de curta metragens.

Professor 3: Não respondeu.

Professor 4: Sim. Sierra (Burgues) para tratar do bullying e autoestima, falamos sobre as guerras, estudamos a guerra de Guernica e com colagem, desenho e pintura eles desenvolveram uma produção artística contextualizada falando dos tipos de guerras que passam no dia a dia, tanto interna quanto externas.

Frida Kahlo para tratar da vida e obra da artista, para compreensão que a arte vem para expressar sentimentos íntimos, tratar da questão de morte e vida, doenças, etc.

Professor 5: Sim, já trabalhei e como metodologia realizei uma enquete para investigar o que estavam assistindo, e a conclusão que ganharam na enquete filmes de terror e fora da classificação para a idade, um assunto que rendeu questionamentos sobre o porquê em casa assistiam e na escola não. Foi importante esclarecer a importância da classificação. Pesquisei todos os filmes citados por eles

na enquete e com a abertura eu sugeri um filme e os alunos aceitaram tranquilamente.

É possível analisar uma distinção de métodos utilizados pelos professores. Enquanto alguns utilizam os filmes como dispositivos visuais e representativos dos temas que seriam trabalhados dentro do ensino da arte, como os professores 1 e 4, outros agregaram um valor de aumento de repertório fílmico, como o professor 2. Porém, uma maior visibilidade foi dada pelos professores 2 e 5 na questão de trabalhar os filmes e posteriormente a propor a criação (no caso do professor 2) e a agregação de um sentido mais pessoal dos alunos em relação aos filmes quando se é pesquisado o repertório deles (no caso do professor 5).

A terceira pergunta a ser analisada será: 'Para trabalhar cinema nas aulas de Artes, quais possíveis metodologias você usa ou usaria? '.

Professor 1: É interessante poder utilizar a tecnologia, como o Datashow, para que a explicação fique mais rica. Utilizar o laboratório de informática. Apresentar o filme A invenção de Hugo Cabret. Experimentar o uso da produção do stop motion, zootrópico...

Professor 2: Apresentação de trechos e/ou obras completas do cinema. Um filme pode ser ponto de partida para projetos, desenvolvimento de atividades de outras linguagens e, especialmente, a questão da apreciação de obras na escola, desde que bem selecionadas e adequadas ao público.

Professor 3: Não tenho ideia no momento.

Professor 4: Aula expositiva, dialogada, saída de campo para conhecer o cinema (lugar externo e interno, mostrando como funciona para rodar um filme), desenvolvimento de pesquisa e gostos deles.

Professor 5: Recolho os conhecimentos prévios e uma escuta atenta, a enquete sobre nome de filmes que as crianças gostam, me aproxima deles, a

apreciação e após realizo um debate mediado com perguntas sobre o filme e a sua produção. (Registros, reflexões ou mesmo questionamentos).

Nesta pergunta, o professor 1 alega a importância de utilizar os recursos tecnológicos para trabalhar os filmes, como um meio mais apropriado para o mesmo, não só para fruição, mas também para uma ideia de criação sob a perspectiva do cinema como linguagem artística. Minha reflexão pessoal sobre esta questão é um problema que pode vir a ser encontrado em minhas escolas, a falta de infraestrutura adequada para tal. Seguindo a análise, os professores 2 e 5 alegam a importância também da escolha para um repertório mais adequado de ser trabalhado em sala, seja pela própria escolha pessoal do professor quando ao conteúdo e o material que vai utilizar, ou uma enquete, como no caso do professor 5, para saber quais filmes fazem parte do repertório dos alunos, e com isso, considerando também esses como uma possibilidade de se trabalhar em sala de aula.

A quarta pergunta a ser analisada é: 'Como você acredita que deve acontecer a escolha do filme a ser trabalhado em sala de aula? '. As respostas foram:

Professor 1: Primeiramente, pensar o que deseja trabalhar, depois é necessário que você assista o filme 1, 2.... Vezes, antes de apresentá-lo aos alunos.

Professor 2: Critérios claros alinhados aos objetivos.

Professor 3: Depende muito do objetivo que o professor elencou para a turma. O filme pode ser usado para abordar um tema (como por exemplo, usei o filme Viva a Vida é uma festa para trabalhar questões relacionadas a memórias, tradições). Mas também pode ser usado para trabalhar a estética do filme em si (fotografia, planos da filmagem, etc). Também pode ser usado como ampliação de repertório do aluno, como experiência estética.

Professor 4: Perceber o conteúdo que é informado no filme, faixa etária, tema, objetivo que quer alcançar com os alunos.

Professor 5: Acredito que a pesquisa deve iniciar pela classificação e em segundo estar em consonância com as discussões que são pertinentes para abordar na turma naquele momento.

Estas respostas me formaram exímias reflexões e se enquadram bastante no currículo da Pedagogia da Cultura Visual. A escolha para o filme ele parte de uma escolha por determinados fenômenos visuais a serem trabalhados nas aulas de arte. O professor 1 alegou que é necessário, primeiramente a escolha e depois a fruição do filme para que seja trabalhado, ou seja, primeiramente a escolha do fenômeno visual para depois situar um evento visual, uma relação entre o observador e o observado, para que assim o professor esteja devidamente preparado para incluir o filme em suas aulas.

Os professores 2 e 3 indicam que há uma necessidade de estabelecer critérios claros para esta inserção, alinhados aos objetivos, que acredito ser em relação ao plano de aula. Porém, o professor 3 nos dá mais opções de critérios a serem seguidos, como trabalhar o filme para abordar de forma direta temas que fazem parte da narrativa fílmica, ou para trabalhar os filmes com um olhar estético, e também pode ser incluído como uma forma de ampliar o repertório cinematográfico dos alunos, o que também não pode ser descartado como critério viável.

Os professores 4 e 5 indicam a importância de perceberem a turma e a qual faixa etária poderá ser delimitado o repertório fílmico para os alunos, considerando também os objetivos para com a turma com aquela inserção, pensando o tema a ser coloca em discussão e o momento como propício para tal.

Para complementar o diálogo sobre o repertório destas inserções no ensino das artes pelos professores selecionados, a quinta pergunta apresenta: 'Cite três filmes que você recomendaria'. Os professores responderam:

Professor 1: *A vida é Bela* (1999), *O sorriso de Monalisa* (2003) e *A Invenção de Hugo Cabret* (2011).

Professor 2: *O menino e o Mundo* (2013) (de Alê Abreu); *A Invenção de Hugo Cabret* (2011); *O palhaço* (2011). Curtas da Mostra de Cinema Infantil de Santa Catarina. Curtas do Anima Mundi Brasil e América Latina.

Professor 3: *Frida Kahlo* (2002). *Viva a Vida é uma Festa* (2017). *Modigliani: paixão pela vida* (2004).

Professor 4: *Sierra Burgues* que trata sobre autoestima, bullying, família, romance; *Frida Kahlo* que trata da história vida e obra da artista, suas lutas e conquistas, exemplo de mulher; o preço do desafio que trata do olhar do professor para os alunos, O Coaching e percepção do potencial dos alunos.

Professor 5: *Doce Novembro* (2001), *O Guarda – Costas* (1992), *A Pele que Habito* (2011)

Entre as respostas dos professores, percebe-se uma difusão de gêneros e estilos dos filmes que eles indicam para uma fruição pessoal. A grande questão é que, estes indicados provavelmente também pertencem ao repertório fílmico que é utilizado por eles nas aulas de arte. Ou seja, considerando o ensino da arte em uma perspectiva da cultura visual, a escolha desses filmes se atribui a uma condição de seleção dos fenômenos visuais que podem ser trabalhos nas aulas.

É importante que se evidencie o repertório fílmico para se refletir a inserção do cinema nas aulas de artes, pois é através da escolha desse repertório que se dará todo o restante da metodologia, quando o planejamento parte de uma noção da necessidade do cinema ser trabalhado. Nesse sentido, proponho estabelecer uma relação entre os filmes como fenômenos visuais e a metodologia do ensino da arte em uma perspectiva da pedagogia da cultura visual.

O cinema se insere dentro da pedagogia da cultura visual como uma possibilidade de um olhar estético e desmistificado, como um fenômeno visual que podemos nos relacionar através da visão e que pode estabelecer relações diretas com o espectador, sendo uma linguagem que pertence ao dia a dia dos alunos como um entretenimento, podendo vir a si tornar uma linguagem que proporciona um olhar mais crítico dos alunos. Porém:

Isso não significa que a arte exibida em museus e galerias careça de valor ou de importância no currículo da pedagogia da cultura visual. Significa de fato que conhecimento, sensibilidade, experiência estética, qualidades analíticas ou outras potencialidades possíveis encontram-se tão disponíveis

em outras formas de fenômenos visuais quanto tradicionalmente nas belas-artes. O contexto fornecido pelo museu, pela galeria ou pelo livro de arte implica – na maioria das vezes – um olhar e uma atenção especiais: um olhar focado, curioso, atento, perscrutador e aberto. Se transferirmos esse tipo de “olhar estético” para o campo da cultura popular e comercial – em vez de nos voltarmos de imediato para um olhar crítico e analítico, como prefeririam alguns arte-educadores críticos-, seremos capazes de ver e de compreender essas ordens visuais de uma forma completamente diferente. (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012, p. 287)

Dessa forma, como podemos utilizar uma perspectiva da pedagogia da cultura visual para trabalhar o cinema nas aulas de arte? Podemos nos basear em cinco conceitos que norteiam os fenômenos visuais e que podem ser usufruídos, buscando novos modos de ver o cinema. “Os conceitos são os seguintes: ordens visuais, conteúdo, gênero e estilo, sedução/fascínio e modalidade”. (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012, p. 289)

As ordens visuais determinadas pela pedagogia da cultura visual podem ser relacionadas a escolha optativa pela implementação do cinema, mais especificamente os filmes que serão trabalhados em sala de aula. Deste modo, em outras palavras: “No currículo da pedagogia da cultura visual, acreditamos que cabe as intenções conscientes dos professores, e não a dicotomia convencional, decidir a escolha de ordens visuais a serem apresentadas aos alunos”. (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012, p. 290) O que também se relaciona com as respostas dos professores quando indicam a importância de considerarem a faixa etária e o repertório fílmico dos alunos.

Seguindo os conceitos principais que tangem o currículo da pedagogia da cultura visual, o conteúdo toma relevância para a escolha do repertório a ser trabalhado. O conteúdo também dependerá do tipo de ordem visual seguido. Qual é o tema que pretende ser trabalhado em seu plano? A escolha do conteúdo é essencial. Illeris e Arvedsen indicam que:

É de vital importância escolher o conteúdo do fenômeno visual de forma bastante deliberada e estar ciente daquilo que é incluído ou excluído da sala de aula. Também é relevante considerar a relação entre o que está acontecendo no mundo visual contemporâneo e aquilo que é ensinado aos alunos, a fim de evitar ensinar arte apenas como disciplina histórica. (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012, p.291)

Em seguida, ainda podemos considerar uma relação direta entre a escolha dos filmes considerando o gosto dos alunos com o conceito de sedução/fascínio que pertence a pedagogia da cultura visual. Seria interessante considerar os gostos e as preferências dos alunos na escolha dos filmes para a aula de artes? Para Illeris e Arvedsen, é posto que:

Na matriz curricular da pedagogia da cultura visual é de grande importância manter uma mente aberta e inquisitiva para o modo como somos atraídos visualmente, na tentativa de compreender por que algumas pessoas são fascinadas e seduzidas por certas imagens e fenômenos visuais e outras não são, bem como de evitar que determinada concepção de bom gosto e estética predomine em sala de aula. (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012, p. 292)

Neste caso, o método indica que a compreensão de como alguns filmes agradam uns e outros não se faz necessária, porém, é questionável a inserção do cinema de acordo com o gosto dos alunos. Talvez, estes filmes podem ser trabalhados em uma perspectiva mais crítica e estética, visando as diferentes concepções estéticas presentes dentro da sala de aula.

Essas escolhas de repertório fílmico também podem passar por um conceito vigente na pedagogia da cultura visual que é os gêneros e os estilos. O que seriam? Os fenômenos visuais “são sempre baseados em determinados padrões e compreendidos por intermédio deles” (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012, p. 293), desta forma aqui considerados como gêneros.

Já o estilo “esta intimamente associado ao gênero e a sedução/fascínio. Um gênero é ocasionalmente definido por um estilo”. (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012, p. 293). Neste caso, o filme seria o gênero a ser selecionado dentro os fenômenos visuais, e o estilo desses filmes pode se caracterizar como drama, terror, comédia, etc.

Já as modalidades se adequam relacionando-se aos métodos de se trabalhar o cinema em sala de aula. Como o cinema poderia ser trabalhado em sala de aula escolhendo uma modalidade para tal? No contexto da pedagogia da cultura visual, essa pergunta seria: Por qual meio de representação poderia ser apresentado o cinema nas aulas de artes?

Retomo a fala dos professores que atentam o uso de materiais que favoreçam e possibilitem uma inserção significativa do cinema nas aulas, como o Datashow, computadores e até mesmo o método de abordagem que pode se utilizar no

trabalho do mesmo, abrindo espaço para o cinema servir na ampliação de repertório dos alunos, nos filmes como objetos estéticos para serem analisados e/ou introdução da linguagem cinematográfica para se deter de outros temas que abrangem as artes visuais.

6 PROPOSTA DE CURSO – CINEMA E CULTURA VISUAL

6.1 CARGA HORÁRIA

12 h/A

6.2 PÚBLICO ALVO

Professores de Artes.

6.3 JUSTIFICATIVA

A pesquisa evidenciou as possibilidades e dificuldades de trabalhar o cinema nas aulas de artes, e com isso, foi possível uma relação com a pedagogia da cultura visual para ampliar os olhares sobre os métodos e sobre as possibilidades de obter uma perspectiva da cultura visual para se ensinar arte e pensar seu repertório fílmico para um melhor desempenho em seus planejamentos ao trabalhar o cinema na escola. Dessa forma, proponho uma formação continuada aos professores de Artes para que conheçam o currículo da pedagogia da cultura visual e reverem, a partir daí suas possibilidades no ensino da arte, em específico, a linguagem do cinema. Essa proposta terá uma metodologia semelhante à usada para estabelecer diálogos entre os conceitos da pedagogia da cultura visual com as possibilidades e dificuldades da linguagem do cinema no ensino das Artes. Um caminho cartográfico/rizomático que pode vir a caminhar por diferentes territórios da arte e do cinema.

6.4 OBJETIVO GERAL:

Proporcionar aos professores de Artes uma maior compreensão acerca do currículo da pedagogia da cultura visual estabelecendo relações com o ensino do cinema nas aulas de artes.

6.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer as possibilidades de ensinar as linguagens artística com uma perspectiva da cultura visual;
- Compreender o currículo da pedagogia da cultura visual;
- Pensar novas possibilidades da inserção do cinema nas aulas de artes a partir do currículo da pedagogia da cultura visual;
- Reconhecer a importância da cultura visual com o diálogo do ensino da arte na contemporaneidade.

6.6 CONTEÚDOS:

Pedagogia da Cultura Visual - Ensino da Arte – Cinema

6.7 DESENVOLVIMENTO/METODOLOGIA

1º Encontro – 3h/a

- Apresentação da proposta de curso, indicando os conteúdos que serão pautados e os objetivos da proposta.
- Apresentar um material expositivo (em Datashow) indicando as concepções de Cultura Visual e como elas podem ser utilizadas nas aulas de arte.

2º Encontro – 3h/a

- Aula expositiva e dialogada sobre o currículo da Pedagogia da Cultura Visual;
- Abrir uma roda de conversa estabelecendo relações entre a Pedagogia da Cultura Visual e a linguagem do cinema nas aulas de arte.

3º Encontro – 3h/a

- Visualizar o filme “O fabuloso destino de Amélie Poulin”, de 2001;
- Fazer uma análise estética do filme em grupo.

4º Encontro – 3h/a

- Propor uma atividade de planejamento de aula incluindo o filme “O fabuloso destino de Amelie Poulin”.
- Apresentação informal em roda dos planejamentos, compartilhando ideias e debatendo possibilidades.

6.8 REFERÊNCIAS

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Culturas das imagens**: desafio para a arte e para educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, p.360

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: UFSM, 2014. 384 p.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma consideração final sobre as respostas dos professores as perguntas feitas e a relação que tais proporcionaram para com a perspectiva da pedagogia da cultura visual no ensino da arte, é perceptível a importância de uma boa escolha de repertório para as aulas de arte. Nesse sentido, os professores alegam que se faz necessário a clarividência dos objetivos estabelecidos para tal inserção, sem que o cinema seja trabalhado vagamente.

Quanto a isso, um bom planejamento metodológico é significativo. Entre os métodos utilizados, os professores destacam a importância de utilizar materiais que estejam disponíveis como o Datashow ou uma ida ao laboratório de informática, para que a fruição seja participante da construção metodológica.

Em outros casos, os professores determinam também a importância de debater o próprio cinema como linguagem, contemplando todas as suas características históricas e culturais. Entre as possibilidades, se evidencia a inserção do cinema nas aulas de arte para a ampliação do repertório pessoal, como uma instigação para a abordagem de determinados temas que se apresentam na narrativa fílmica e o trabalho da estética desses filmes.

Em relação ao currículo da pedagogia da cultura visual dentro do ensino da arte, as relações entre os conceitos principais dos fenômenos visuais e o cinema nos dão uma visão ampliada das formas que podemos pensar a inserção do cinema das aulas de arte.

O grande diferencial é que, os professores que participaram do questionário sobre o cinema nas aulas de artes são integrantes ativos das mudanças que permeiam a educação e o ensino da arte, considerando sempre novos métodos e o avanço dos estudos sobre sua área de atuação. Afinal, são participantes do Polo UNESCO Arte na Escola, o que indica claramente, seja pelo objetivo do Instituto ou pela fala dos professores, que estes estão atentos a inserção significativa do cinema na escola.

Em contraponto, é percebido através das experiências de estágio, conversas com professores e em pautas informais seja na universidade ou fora dela, que nas escolas públicas ainda permanece em expectativas para um aprofundamento maior

do conteúdo cinematográfico nas aulas de Artes, seja pela falta de atualização de professores de arte, ou pela falta de infraestrutura das escolas.

Para que não seja uma alegação pessoal e sem argumentos plausíveis, proponho a pensar em nossas escolas e os verdadeiros cenários do ensino da arte nas mais diversas situações que se encontram. Todos professores de arte hoje procuram se atualizar e incluir as mídias nas aulas de arte? E ainda mais profundamente, é possível alegar que todos professores que ensinam arte na escola hoje são formados para tal? E também não podemos esquecer o ambiente em que se atua. Será que todas as escolas são capazes de sustentar tais necessidades de atualização dos métodos educacionais no ensino da arte?

De todo modo, sempre haverá dificuldades das mais variadas. O conselho é que o papel do professor neste momento não faça apenas 'o possível' para que tomem essas providências, mas o seu melhor, dentro das condições que lhe são oferecidas, enquanto não há melhores condições para que se faça melhor ainda.

Nessa direção, a presente pesquisa, traz como título Cinema, Arte e Escola: Reflexões a partir das facilidades e dificuldades do trabalho docente, busca responder ao problema que tem já seu percurso iniciado com o próprio título, qual seja: Quais as possibilidades e/ou dificuldades do professor de artes em trabalhar a linguagem do cinema nas aulas de arte?

Portanto o que fica aqui é a reflexão de ter respondido ou não esta questão. A princípio acredito que sim, partindo do princípio que as respostas dos professores me provocaram a pensar, repensar essa relação cinema e escola, em específico nas aulas de artes.

Foi um período de descobertas, não apenas as que são pontuadas no problema, posso arriscar a dizer que foram descobertas de mim. De alguém que, nas suas possibilidades e dificuldades, trouxe o cinema de uma memória de criança, de uma história que se inicia na família e que ganha significado diferenciado na universidade.

Descobertas que nos impulsionam a falar de uma linguagem ampla, híbrida e encantadora. Fica difícil dizer que este ou aquele não gosta de assistir à um bom filme. Que possamos nos nutrir mais e mais com o que merece nossa atenção, que possamos criar boas listas de filmes e que nossas aulas de artes contemplem esta

linguagem na direção de discutir o cinema por ele mesmo. Que nossas possibilidades sejam ampliadas, socializadas, compartilhadas.

E que nossas dificuldades sejam amenizadas e sanadas. Que possamos compartilhar bons filmes, boas experiências e boas histórias de professores que fazem a diferença, porque se arriscam na experiência por repertórios cinematográficos amplos e possíveis de levar para suas salas de aula, por que não?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 28 Out. 2018.

CULTURA VISUAL, CINEMA E EDUCAÇÃO. FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. João Pessoa: Revista Temas em Educação, v. 22, n. 1, 2013. Semestral.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **CULTURAS DAS IMAGENS**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. da Ufsm, 2012. Cap. 4. p. 97-122.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

ESCOLA, Instituto Arte na. **Institucional**: Sobre o Instituto Arte na Escola. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/institucional/>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. **CULTURA VISUAL, CINEMA E EDUCAÇÃO. Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 1, p.110-119, jan. 2013.

FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. 2. ed. Campinas, Sp: Papirus, 2003. 224 p.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino da Arte**: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009. 207 p.

FRAZÃO, Dilva. **Ariano Suassuna**. 2018. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/ariano_suassuna/>. Acesso em: 01 dez. 2018.

HERNANDEZ, F. Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOLLEBEN, Índia Mara Aparecida Dalavia de Souza. **CINEMA & EDUCAÇÃO**: Diálogo Possível. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de S/i, les, São José - Sc, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

ILLERIS, Helene; ARVEDSEN, Karsten. Fenômenos e eventos visuais: algumas reflexões sobre currículo e pedagogia da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **CULTURAS DAS IMAGENS**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. da Ufsm, 2012. Cap.11. p. 281-299.

KHOURI, Mauro Michel El. **RIZOMA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE DELEUZE E GUATTARI**. Disponível em:

<http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARTINS, Raimundo; PASSOS, Pablo Sérgio. Distendendo relações entre imagens, mídia, espetáculo e educação para pensar a cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **CULTURAS DAS IMAGENS**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. da Ufsm, 2012. Cap.10. p. 253-280.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). Culturas das imagens: desafio para a arte e para educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, p.360

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: UFSM, 2014. 384 p.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Ufsm, 2015. 368 p.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogias dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. 12 v.

SABADIN, Celso. **A história do cinema para quem tem pressa**. Rio de Janeiro: Valentina, 2018. 200 p.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lucia. O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos... .>**investigação qualitativa em saúde**, Pernambuco, v. 2, n. /, p.811-820, 2016.

TATIANA ENGEL GERHARDT (Rio Grande do Sul). Uab/urfgs (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Luciane Delani, 2009. 120 p.

VALLE, Lutiere dalla. Aprendendo a ser docente através de filmes: possíveis trânsitos entre cinema e educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da Ufsm, 2014. Cap. 4. p. 97-122.